

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут психології імені Г.С. Костюка



**ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ
ДОСВІДУ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

За редакцією Н.В. Чепелевої

Київ – 2022

УДК: 159.923.2

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені
Г. С. Костюка НАПН України (протокол 8 від 27 червня 2022 року)*

**Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку
особистості:** монографія / [Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон,
С. Ю. Рудницька, О. В. Зазимко, та ін.]; за ред. Н. В. Чепелевої. Київ:
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 194 с.
ISBN 978-617-7745-14-2

Рецензенти:

Кокун О.М. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Миронець С.М. – доктор психологічних наук, доцент.

Монографія спрямована на висвітлення результатів дослідження дискурсивного конструювання досвіду як вагомій передумови становлення зрілої особистості, її успішної самореалізації в сучасному непередбачувано мінливому світі. Подано обґрунтування можливості розгляду вказаної проблематики в контексті психолого-герменевтичного постнекласичного підходу. Схарактеризовано культурні передумови дискурсивного самопроектування особистості, структурно-процесуальну та структурно-сміслову моделі конструювання особистісного досвіду, а також обґрунтовано зв'язок дискурсивного конструювання особистісного досвіду та відповідних інтерпретаційних процесів з інтелектуальними метакогніціями та ментальним моделюванням світу. Розглянуто особливості дискурсивного конструювання досвіду на різних вікових етапах розвитку людини (у молодшому шкільному, підлітковому, юнацькому, дорослому та похилому віці), а також педагогами і користувачами Інтернету.

Монографія адресована викладачам ВНЗ, практичним психологам, науковцям-психологам, вчителям, студентам, керівникам установ та організацій, аспірантам.

Номер державної реєстрації НДР: 0120U100198

ISBN 978-617-7745-14-2 © Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	7
1.1. Психолого-герменевтичні засади вивчення проблеми дискурсивного конструювання досвіду в контексті розвитку особистості	7
1.2. Культурні передумови дискурсивного конструювання досвіду особистості	22
1.3 Феномен досвіду в контексті ідей конструктивізму	29
1.4. Задачний підхід до конструювання особистого досвіду	35
РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСІВ НАРАТИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ	44
2.1 Наратив як провідний тип дискурсивного конструювання досвіду особистості	44
2.2. Структурно-процесуальна модель наративного конструювання досвіду особистості	61
2.3. Структурно-смілова модель наративного конструювання досвіду особистості.....	70
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРАКТИК ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ В СОЦІАЛЬНИХ КОНТЕКСТАХ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	78
3.1. Специфіка наративного конструювання досвіду в процесі розвитку молодших школярів та підлітків	78
3.2. Наративне конструювання досвіду юнаками як чинник їх особистісного зростання	98
3.3. Визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів у наративному конструюванні досвіду дорослих	121
3.4. Інтелектуальні метакогніції та конструювання особистісного досвіду в похилому віці	142
3.5. Особливості сформованості наративної компетентності користувачів соціальних мереж	149
3.6. Наративне конструювання професійного досвіду працівниками освіти	167
ВИСНОВКИ.....	175
ЛІТЕРАТУРА.....	179

ВСТУП

Травмівні події, що сталися останнім часом в Україні, насамперед, пов'язані з пандемією COVID-19 та повномасштабною війною Росії проти нашої Держави, зумовили колективну психотравматизацію суспільства, появу деструктивних емоційних станів, розлади соціальної адаптації, значні виклики ментальному здоров'ю громадян тощо. Більшість українців опинилися у незвичних соціальних та психологічних умовах, що зумовило необхідність швидкої трансформації як соціального, так й особистісного досвіду, що є необхідною умовою подолання негативних психоемоційних та соціальних наслідків ситуації, що склалася. На наш погляд, конструювання нового досвіду, особливо в травмівній ситуації невизначеності є одним із вагомих чинників подолання негативних викликів ментальному здоров'ю українців.

Науковий інтерес до проблем конструювання досвіду впродовж останнього десятиліття стрімко зростає через загальну інформаційну насиченість інформаційного суспільства. Актуальною проблемою психологічних досліджень, зумовленою суспільними запитами на визначення шляхів розвитку особистості, спрямованої на саморозвиток, здатної продуктивно діяти в мінливих соціокультурних умовах, є виокремлення основних ресурсів та обмежень процесу дискурсивного конструювання досвіду особистості, вирішення якої сприятиме створенню ефективних технологій його здійснення в різних сферах соціально-психологічних практик.

У межах постнекласичного методологічного підходу конструювання досвіду розглядається як необхідна умова розвитку особистості. Його можна тлумачити як приведення соціокультурної та особистої інформації в систему, організацію цієї інформації в пов'язані структури, що допомагають досягнути її смисл. Причому конструювання досвіду, а значить й ідентичності особистості, відбувається на основі культурних моделей – прочитаних текстів, оповідей інших людей, образів, поданих у засобах масової інформації тощо. Інакше кажучи, дискурси є могутнім соціокультурним засобом сприймання, інтерпретації та категоризації себе та навколишнього, а отже й створення відповідних особистісних та соціальних конструкцій.

Причому конструювання досвіду є також важливою передумовою самопроєктування особистості, тобто створення дискурсивного проєкту себе майбутнього на основі осмисленого та трансформованого соціокультурного досвіду та сконструйованого на його основі життєвого та особистісного досвідів. Саме особистісне й життєве самопроєктування перетворює людину на автора – свого життя та самої себе. Авторство і є показником зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проєкт і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проєкту.

Таким чином, розвиток особистості в межах постнекласичного герменевтичного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, конструювання на цій основі особистісного досвіду, шляхом перетворення його у впорядковані дискурсивні моделі, а також розвитку вміння переосмислювати, трансформувати свій життєвий досвід залежно від мінливих зовнішніх обставин, будуючи таким чином власний особистісний та життєвий проєкти.

Саме проблемі конструювання особистісного досвіду на основі осмислення основних соціокультурних моделей та вибудуванню на цьому ґрунті власних особистісних дискурсивних конструкцій людьми різних вікових та соціальних груп як необхідної умови їх особистісного розвитку і присвячена дана монографія.

У *першому розділі* монографії висвітлено результати теоретико-методологічного аналізу проблеми дискурсивного конструювання особистістю власного досвіду. Зокрема, показано, що в результаті осмислення соціокультурного досвіду, який знаходить своє відображення в текстах культури, людина конструює власний особистісний текст, що створює своєрідну культурну канву її розвитку, яка, у свою чергу, стає підґрунтям для розуміння навколишнього світу, осмислення свого призначення, власного життєвого шляху, важливою передумовою особистісного зростання та самоздійснення. У розділі запропоновано тлумачити особистісний досвід як смислову систему, що конструюється в межах плинних ситуацій шляхом відбору значимих для особистості подій та впорядкування їх у певні дискурсивні структури. Обґрунтовано, що основним видом дискурсивного конструювання досвіду є наративне конструювання, а його провідним механізмом виступає інтерпретація. Схарактеризовано основні стратегії та механізми наративного конструювання досвіду на різних рівнях його сформованості.

Другий розділ присвячено характеристиці основних моделей наративного конструювання досвіду – структурно-процесуальної та структурно-смислової. Перша включає стратегії та механізми наративного конструювання досвіду, відповідні їм конфігурації зовнішнього і внутрішнього контекстів, рівні сформованості інтерпретаційних процесів і критерії їх визначення, когнітивні та метакогнітивні підпроцеси наративного конструювання досвіду. Друга модель, зосереджена на процесі розвитку особистості в її смисловому вимірі і включає такі складові: види та типи наративного конструювання досвіду, категорії досвіду, характеристику його об'єктивації в я-тексті особистості, які видозмінюються залежно від біологічного, соціального та особистісного вимірів розвитку.

У розділі також обґрунтовано зв'язок дискурсивного конструювання особистісного досвіду та відповідних інтерпретаційних процесів з інтелектуальними метакогніціями: інтелектуальним ініціюванням

(самостійною постановкою задачі), рефлексією, стратегічністю, децентрацією, а також ментальним моделюванням світу.

У *третьому розділі* висвітлено результати експериментального дослідження, спрямованого на виявлення психологічних особливостей та механізмів дискурсивного конструювання досвіду особистості на різних вікових етапах її розвитку та в певних соціальних умовах, зокрема, в молодшому шкільному, підлітковому, юнацькому віці та в осіб старших вікових груп. Окремо схарактеризовано особливості дискурсивного конструювання досвіду педагогічними працівниками та користувачами соціальних мереж.

Монографію підготовлено співробітниками лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України за результатами фундаментального наукового дослідження «Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості» (2000 – 2022 рр.). Автори окремих розділів та підрозділів: Чепелева Н.В. (Вступ 1.1., 1.2., 2.1., 2.3., Висновки), Рудницька С.Ю. (1.1., 2.1., 2.2.), Смульсон М.Л. (1.4., 3.4.), Зарецька О.О. (3.3.), Лебединська І.В. (1.3.), Зазимко О.В. (3.2.), Шиловська О.М. (3.1.), Гуцол К.В. (3.5.), Гудінова І.Л. (3.6.).

РОЗДІЛ 1. ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Психолого-герменевтичні засади вивчення проблеми дискурсивного конструювання досвіду в контексті розвитку особистості

«Дискурсивний поворот» як експліцитна спрямованість вектору дослідницької уваги на соціальну та мовленнєву зумовленість різних особистісних модусів у соціально-гуманітарних студіях призвів до закономірного розширення предмету вивчення особистості в цілому і вплинув на розвиток принципово нового напрямку психологічної науки, що отримав у другій половині 80-х років ХХ століття назву «дискурсивної психології» (Дж. Поттер, Д. Едвардс), у межах якої сформувався «цілком нове бачення соціальної психології, здатної допомогти їй вирватися зі стерильних лабораторій та традиційного менталізму» (Antaki, Leudar, 2001).

У предметній сфері дискурсивної психології в руслі цього підходу спостерігається тенденція розуміння всієї сукупності суб'єктивних відносин людини зі світом як певних дискурсивно-нарративних реальностей. Одна з ключових ідей дискурсивної психології полягає в тому, що когнітивні та метакогнітивні процеси, результати яких знаходять своє відображення в дискурсі, становлять ядро особистості, її індивідуального досвіду. У контексті цього підходу, різні особистісні феномени розглядаються як зображені, втілені та реалізовані в мові, невідділені від самої особистості, зануреної в соціально-комунікативний континуум (М. Бемберг, М. Біліг, Ф. Магаддам, Дж. Поттер, М. Уезерелл, А. де Фін, Р. Харре, Дж. Шоттер, Д. Едвардс). Відповідно до поглядів П. Ватцлавіка, світ не відкривається людині об'єктивно, вона осягає реальність через досвід, а досвід перебуває під впливом мови (Ватцлавик, 2002). На думку Дж. Фрідман та Дж. Комбс, у мові конструюється власне бачення світу, і щоразу, коли ми говоримо, ми створюємо власну реальність (Фридман, 2001).

У свою чергу, досвід особистості тут також розглядається з точки зору самої мови – як система множинних інтеракцій, що детермінується розгортанням різноманітних ситуаційних дискурсів, які в процесі своєї взаємодії (дотику, перетину, накладання, поглинання, об'єднання, витіснення) відображають численні соціально-психологічні інтенції, потреби, мотиви, настановлення, наміри, очікування, передбачення тощо.

Серед провідних принципів дискурсивної психології Дж. Поттер виділяє:

– принцип конструктивності (дискурс конструюється мовою і сам конструює соціальний світ);

– принцип інтенціональності (дискурс лежить у базисі будь-якої усвідомленої соціальної дії та втілюється в різних соціальних практиках –

історично та культурно трансформованих соціальних діях, зміст і суть яких, у свою чергу, відображається у відповідних дискурсах);

– принцип ситуативності (дискурсивні дії є похідними від інституційних, комунікативних та риторичних ситуацій) (Potter, Wetherell, 1987).

Ідея конструктивності в дискурсивній психології передбачає, що дискурс одночасно становить як результат, так й інструмент конструювання соціальної реальності, життєвого та особистісного досвіду людини, передбачає розуміння соціальної реальності як символічного поля, що самовизначається в процесі конструювання інтерпретаційних моделей соціального цілого.

З базових принципів постмодернізму – множинності, мінливості, невизначеності – випливає розуміння того, що предметом конструювання досвіду особистості постає не сама дійсність, а її уламки, фрагменти, ідеологічні кліше, гасла, класичні літературні і навіть сакральні тексти, які часто позбавлені свого контексту і справжнього змісту. Розглянутий з такої позиції досвід особистості становить дисипативний дискурс, що «розсіюється», експлікується одночасно в безлічі різних інтерпретацій.

Згідно з постнекласичними поглядами, об'єкти в дискурсі не репрезентуються в своїй цілісності, а процесуально здійснюються як їх темпоральна та семіотична актуалізація, що артикулюється в ньому. В оптиці нової раціональності суб'єкт-суб'єктні відносини правомірно визначати в контексті процесуальності дискурсивних практик, які в рамках психологічної моделі розглядаються як практики конституювання суб'єкта та його досвіду. Так, з погляду Б. Ваассена, «людина є істотою, яка цілеспрямовано конструює дійсність» (Vaassen, 1996, с. 63).

Таким чином, дискурсивне конструювання особистісного досвіду доцільно розглядати як інтеграцію окремих різнорідних «дискурсивних реальностей» індивіда в зв'язну цілісність шляхом мовленнєвих практик у процесі особистісного смислотворення (смисловідтворення). Його можна трактувати як багатовимірний незворотний процес формування смислової системи особистості: створення «смислового порядку» з динамічного хаосу, який, у свою чергу, становить потенційну надскладну впорядкованість, відкриту нерівноважну систему. Зазвичай перебудову смислової системи особистості пов'язують із кризовими періодами її розвитку. Переживаючи екзистенційний вакуум, людина потрапляє в ситуацію необхідності розв'язання нових «завдань на смисл». Рефлексуючи власну обмеженість, особистість орієнтується на розширення контекстів осмислення світу: привласнення нових смислів, конструювання моделей трансформації життєвого шляху, набуття оновленої ідентичності, «Себе як Іншого».

Процес дискурсивного конструювання особистістю власного досвіду передбачає приведення нею всіх своїх уявлень, понять, поглядів, принципів, концепцій, інтерпретаційних моделей світу в єдину систему, їх упорядкування, організацію в єдину зв'язану структуру, що допомагає

особистості осягнути сенс подій і вчинків власного життя і життя інших. Інакше кажучи, дискурсивне конструювання досвіду передбачає процес його трансформації з особистого на особистісний – освоєний, привласнений, осмислений, асимільований, проінтерпретований, тобто вибудований самою особистістю. Особистісний досвід ми розглядаємо як смислову систему, що конструюється із плінних подій (особистий досвід) шляхом відбору значимих для особистості на даний момент подій та впорядкування їх у певні дискурсивні структури. Конструювання особистісного досвіду наділяє реальність статусом нерозривності та когерентності. Суб'єкт прагне оформити зміст свого досвіду так, щоб він міг бути ним затребуваним на наступних етапах життєвого шляху.

У цьому процесі людина як суб'єкт постає завжди більше самої себе як об'єкта, внаслідок чого вона приречена постійно реінтерпретувати власний досвід, повністю ніколи не вичерпуючи його своїми інтерпретаціями. Так, з погляду Ф. Варела, людина живе у світі нескінченних метаморфоз та інтерпретацій, що постійно змінюються (Varela, Thompson, Rosch, 1991). Саме ця перманентна напруга, визнання неповноти конструйованого досвіду за допомогою діалогу (думок, які доповнюються думками Іншого) і зумовлює нові рефлексії досвіду, осмислення власних намірів щодо способів його текстової об'єктивації (висловлювання, наратив, твір (Чепелева, Рудницька, 2018), спонукаючи людину до саморозвитку.

У контексті дослідження зазначеної проблеми, увага вчених концентрується не лише на змісті текстів особистості (оповідань, історій, розповідей, самопрезентацій тощо), а й на самій формі рефлексій суб'єкта, його міркувань про досвід, його осмислення; на позиції, яку займає оповідач, трансформації цієї позиції в процесі діалогу з Іншим; психологічних, лінгвістичних, соціокультурних ресурсах, на підставі яких особистість вибудовує автонарацію; на дискурсивних практиках, які вона при цьому використовує. Саме в контексті конструювання особистісного досвіду як процесу та результату інтерпретацій життєвого світу індивіда, доцільно говорити про невіддільність змісту та дискурсивних форм відображення досвіду особистості. Текстові способи об'єктивації досвіду, завдяки яким людина надає йому особистісний смисл, роблять його зрозумілим як для себе, так і для Іншого.

З нашої точки зору, дискурсивне конструювання досвіду може реалізовуватися особистістю як у наративний, так і в ненаративний спосіб (шляхом опису або міркування). При цьому провідним видом дискурсивного конструювання досвіду є конструювання наративне, результатом якого стає мультинарратив, розшарований на окремі просторово-часові, події, емоційні та смислові складові. Механізм наративізації конструює соціокультурний та особистісний досвід, перетворюючи означувану реальність на наративні структури, що набувають форм інтерпретаційних схем і моделей (Чепелева, 2003). Зазначимо також, що основні положення наративної психології (Р. Барт (Барт, 1994), Й. Брокмайер (Брокмейер, Харре, 2000), К. Герген (Gergen,

1999), М. Готдінер (Goddiener, 1998), Р.Харре (Harre, 1989), Дж. Шоттер (Shotter, 1997) звертаються до витоків комунікативно-діалогічного повороту в психології (М.М. Бахтін (Бахтин, 1975), Л.С. Виготський (Выготский, 1986), Б.Ф. Поршнєв (Поршнев, 1979)).

У межах психолого-герменевтичного підходу наративізація розглядається як технологія, що сприяє трансформації зовнішніх подій у внутрішній досвід особистості через їх впорядкування згідно з ознаками наративного тексту (Чепелева, 2017). Наратив постає моделлю, за допомогою якої особистість осмислює реальність, адаптується до неї, оскільки він сам є складовою цієї реальності. Він становить відкритий динамічний фрейм, який уможлиблює наближення до меж реальності, що перманентно відтворюється (там само); привносить узгодженість та впорядкованість у досвід людини і трансформує цю впорядкованість, коли досвід та/або його тлумачення змінюються; уможлиблює поєднання минулого досвіду особистості з теперішнім та майбутнім, який, у свою чергу, проєктується особистістю. Отже, наратив узгоджує між собою різні за часом, тематичним і смисловим наповненням «версії особистості» та породжує проєкти власного життя та самої себе, становить не лише важливий інструмент розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідний засіб саморозуміння та саморозвитку особистості (Чепелева, Рудницька, 2019).

Концепція Д. Карра про наративний устрій соціальної реальності (Carr, 1996) відкриває перспективи як для обговорення проблематики наративного конструювання досвіду особистістю, так і для розуміння процесів смислотворення в цілому. Як механізм організації, фіксації та трансляції людського досвіду, наративізація забезпечує дію двох провідних механізмів культури: в результаті інтегративного взаємопроникнення семіотичного та комунікативного механізмів означується реальність конструюється в наративній формі, що уможлиблює розповісти Іншому про власне розуміння цієї реальності. «Вибудовуючи особистий наратив, людина конструює у власному смисловому просторі певну ієрархію життєвих смислів, які структурують і впорядковують її індивідуальний життєвий досвід, а також вибудовує смислову основу для створення життєвих і особистісних проєктів на основі інтерпретації власної особистості, власного життя, навколишньої соціокультурної реальності» (Чепелева, 2013, с.36).

Провідним механізмом наративного конструювання особистісного досвіду постає інтерпретація – механізм смислового збагачення текстового повідомлення, відкриття в ньому смислу, не закладеного в текст його автором: «нарративні структури виступають у ролі інтерпретаційних рамок, які людина накладає на реальність, що осмислюється» (Проблемы психологической герменевтики..., 2009, с. 47). Отже, «інтерпретація сприймається як осмислення («накидання смислу на текст»), що призводить до розуміння в повідомленні певного смислу, відсутнього у вихідному тексті. Вона є механізмом смислового збагачення тексту, здійснюваного завдяки

зануренню в контекст – особистісний, діяльнісний, культурний» (Чепелева, 2001, с. 5).

Конструювання досвіду детермінується процесами, «за допомогою яких люди описують, інтерпретують або, у якийсь інший засіб, роблять зрозумілим для себе світ (включаючи їх самих), у якому вони живуть» (Чепелева, 2017). Інтерпретація є когнітивним процесом наділення конкретним змістом багатовимірних складових досвіду особистості, спробою співвіднесення її внутрішньої «мапи світу» із зовнішньою реальністю, прагненням наділити значеннями певних поняття та явища; способом розуміння, процесом привнесення сенсу в різні життєпрояви (дії, вчинки) особистості, об'єктивування її досвіду в знаковій формі.

Таким чином, інтерпретація може бути проартикульована як процес декодування знаку, виокремлення імпліцитного смислу в експліцитному змісті. Саме у зв'язку з цим У. Еко називає інтерпретацію евристичним засобом прочитання оригіналу. На думку автора, інтерпретація – «це здобуття нового знання: інтерпретувати певний семіотичний елемент – означає «переводити» його в якийсь інший елемент (який може бути дискурсом у всій своїй повноті), завдяки цьому процесу елемент, який підлягає інтерпретації, творчо збагачується» (Еко, 2006, с. 274).

У зазначеному контексті Г. Ленк виділяє шість рівнів перебігу інтерпретаційних процесів (Ленк, 2004). До першого з них автор відносить активацію схем чуттєвого сприйняття індивіда. На другому рівні відбувається інтерпретація фреймів, категоризація форм сприйняття «подібності» уявлень і переживань індивіда. Тут починають формуватися знання про навколишню дійсність. На третьому – спостерігається процес інтерпретації понять, що формуються в соціокультурній традиції, породження угод та норм репрезентації, форм «розрізнявальної» діяльності людини. Четвертий рівень передбачає встановлення відносин між раніше сформованими поняттями, засвоєння знань про способи їх узагальнень. До п'ятого рівня Г. Ленк відносить рівень утворення пояснювальних та аргументованих інтерпретацій, їх причин та підстав. На цьому рівні відбувається становлення інтерпретативних позицій особистості, формування її власного ставлення до них, виходячи з її норм і цінностей. Шостим рівнем є рівень філософських епістемологічних, методологічних інтерпретацій метатеоретичного рівня, що охоплюють стратегії побудови та інтерпретації концепцій, теорій, методологій, а також і самі моделі їх інтерпретації. Цей рівень є відкритим усім подальшим рівням. Вочевидь рівні інтерпретації взаємодіють між собою. Так, тільки за умови продуктивної інтеграції всіх попередніх можна здійснити перехід на новий, більш високий рівень (там само).

З точки зору Г. Ленка, людина є істотою, здатною метаінтерпретувати, тобто підніматися на більш високі метарівні інтерпретації (інтерпретаційні схеми). У свою чергу, останні як інтерпретаційні конструкти, згідно з

поглядами автора, становлять «будівельні блоки пізнання» та будь-якого ментального уявлення або маніпулювання інформацією (там само, с. 51).

У процесі нарративного конструювання досвіду значну роль відіграють культурні зразки. Як зазначає Дж. Брунер, в культурі виникають деякі «офіційні» варіанти норми: типові оцінки, уявлення, практики (Брунер, 2006). Інакше кажучи, процес інтерпретації відображає не лише особливу позицію конкретної людини, а й соціально випрацювані способи конструювання реальності.

Наративи дозволяють нам конструювати власний досвід різноманітними способами. Наприклад, ми можемо осмислювати та описувати свій минулий досвід, а також виправляти, редагувати та інтерпретувати його. Крім того, наративи надають можливість людині поєднувати минулий досвід з теперішнім і навіть з майбутнім, яке лише проєктується, узгоджуючи між собою різноманітні версії себе. Дана характеристика наративу є важливим інструментом (ре)конструювання досвіду і, відповідно, ідентичності особистості.

Як зазначалося вище, в процесі конструювання досвіду відбувається його трансформація з досвіду особистого в досвід особистісний – освоєний, осмислений, асимільований та проінтерпретований, тобто вибудований самою особистістю. Як зазначає О.О. Труфанова, «коли ми говоримо про конструкцію, то говоримо про щось, що а) складається із окремих частин, складених разом відповідно до певної логіки; б) конструюється, тобто створюється, не має спочатку властивого буття, але стає, виникає в результаті діяльності суб'єкта або суб'єктів, що створюють дану конструкцію (Труфанова, 2018).

У той же час конструювання особистого досвіду, розуміння реальності та себе у цій реальності є однією з найважливіших умов особистісного розвитку. Пов'язано це з тим, що в особистісному тексті, насамперед наративі, відображено та об'єктивовано смислові структури особистості, а останнім часом все більше дослідників приходять до розуміння особистості як психологічної категорії в її смисловій інтерпретації. Тобто під специфічним змістом особистості розуміється її смисловий вимір, її внутрішній світ, що має смислову природу (Капрара, Сервон, 2003). Саме смислові структури забезпечують орієнтацію особистості в сфері її існування в соціокультурному середовищі. Таким чином, сенси виступають як механізми смислової регуляції життєдіяльності людини, як засіб її зв'язків з навколишнім.

Причому конструювання досвіду є важливою передумовою самопроєктування особистості, тобто створення дискурсивного проєкту «себе майбутнього» на основі осмисленого та трансформованого соціокультурного досвіду та сконструйованого на його основі життєвого та особистісного досвідів. Саме особистісне і життєве самопроєктування перетворює людину на автора – свого життя та самої себе. Авторство і є показником зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід

та створила на цій основі свій особистісний проєкт і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проєкту (Розуміння та інтерпретація..., 2013).

Таким чином, розвиток особистості в межах герменевтичного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, конструювання на цій основі життєвого досвіду, перетворюючи його у впорядковані дискурсивні моделі, а також вміння переосмислювати, трансформувати цей життєвий досвід залежно від мінливих зовнішніх обставин, будуючи таким чином власний особистісний та життєвий проєкти.

Особливого значення здатність до дискурсивного конструювання досвіду набуває в ситуаціях невизначеності, коли типові соціокультурні зразки, патерни, сюжети неможливо накласти на інформацію, що сприймається, і доводиться відшукувати інші способи її інтерпретації з метою продуктивної взаємодії з соціумом. Невизначеність виникає в різних сферах життя людини, особливо в процесі розв'язання багатьох задач як навчальних, професійних, так й задач, що виникають у повсякденному житті. Причому в сучасному житті людина все частіше зустрічається з такими ситуаціями невизначеності, які можна розглядати або як можливість для особистісного зростання, або як блокування усіх вірогідних шляхів саморозвитку через неможливість чи небажання віднайти шляхи виходу із такої ситуації. Розглянемо цю проблему докладніше.

Перебіг досвіду людини великою мірою визначається послідовністю ситуацій, для дії в яких у неї є готові схеми інтерпретації, сценарії, способи поведінки. Коли особистість знаходиться в якійсь звичній ситуації, вона привносить своє запозичене із досвіду розуміння ситуації. Таке розуміння, як правило, відповідає наявним у людини уявленням про типову ситуацію та сценаріях дії в звичних обставинах. Таким чином, ситуація є мов би нав'язаною людині в своїй типіці. Це передбачає використання вже наявних інтерпретаційних схем тлумачення, сценаріїв дії та традиційних типових шляхів розв'язання проблеми. Більшість з таких типових ситуацій задані соціумом та культурою через базові соціокультурні метанаративи. Крім того, заданість ситуації визначається й близьким соціальним оточенням людини, зокрема, тими груповими, сімейними й т. ін. міфами, історіями, в яких також відображені типові схеми реагування на ситуацію. Як зазначають А. Шюц і Т. Лукман, людина опиняється в ситуації зі своєю системою мотиваційних та інтерпретаційних релевантностей, тобто привносить в ситуацію певні настановлення, плани, начерки дій та запас вже сформованих тлумачень та типізацій (Шюц, Лукман, 2004). Інакше кажучи, сам факт перебування людини в однотипних або близьких за змістом, а значить і за способом реагування ситуацій робить їх заданими, типовими. Крім того, зовнішня схожість життєвих проблем різних людей є передумовою для виникнення схожих тем у соціокультурних дискурсах.

Можлива також ситуація, коли досвід хоча й відповідає схемі інтерпретації та типовій системі знань особистості, але в новій ситуації

потребує додаткового осмислення, оскільки рівень типіки є недостатнім і в новій ситуації потребує розширення або видозміни. Це спонукає особистість до нових тлумачень на основі актуального досвіду.

Як правило, в ситуації невизначеності, тобто у раптово виниклій, непередбачуваній ситуації, особливо якщо вона є травмівною, критичною, смислова система руйнується – виникає какофонія (смысловий хаос). У цьому випадку можливі два шляхи. Перший – людина звалюється в хаос, смислова система і, відповідно, досвід – «вибухають», розпадаються. Один із способів виходу з такого хаосу, На думку Д.О. Леонтьєва, – це варіант спрощення світу, тобто зведення його до двох-трьох базових вимірів, що дає можливість реагувати на непередбачувану ситуацію знайомим, простим елементарним способом (*Mobilis in mobili...*, 2018).

У випадку спрощення ситуації людина використовує стратегію її перевизначення. Спираючись на ідеї Ю.І. Машбиця про перевизначення та довизначення учінневих задач (Машбиц, 1988), під перевизначенням задачі на смисл, яка виникає в процесі сприймання та інтерпретації ситуації, ми будемо розуміти зміну структури задачі з метою адаптації її до власної психічної реальності людини без зміни її внутрішнього сенсу та без усвідомлення необхідності внутрішніх змін, спрямованих на саморозвиток. У свою чергу, довизначення задачі на смисл – це привнесення особистісного сенсу в задачу, що залежить як від об'єктивних, так і від суб'єктивних чинників. Воно спирається на розуміння та інтерпретацію особистого досвіду і веде до трансформації смислового простору особистості, спонукаючи її до самозмін, саморозвитку, самопроекування.

Якщо говорити про наратив як засіб конструювання особистого досвіду, то в процесі перевизначення смислових задач змінюється лише зовнішня структура «Я-тексту», тобто інакше компонуються події, деякі вилучаються, інші, навпаки – додаються та стають ключовими в той чи інший період життя. При цьому глибинна (смыслова) структура тексту, а отже й система особистісних смислів залишається незмінною.

У процесі довизначення трансформується смислова структура тексту про себе. Наратив трансформується в тезаурус, котрий можна визначити як різновид внутрішнього дискурсу, що передбачає зміну картини світу в свідомості людини. У цьому випадку людина починає відчувати себе автором власного життя. Можна припустити, що трансформація досвіду в тезаурусний стан сприяє самопроекуванню особистості (*Самопроекування особистості...*, 2016).

Отже, у випадку спрощення ситуації та задіяння стратегії її перевизначення, змінюється лише зовнішня структура досвіду, але особистість залишається у тих же смислових межах – змінюється лише співвідношення смислів. По суті це намагання (як правило, непродуктивне) адаптуватися до нової ситуації, нічого не змінюючи в своїй смисловій системі досвіду. Смислова структура особистості настільки спрощується, досвід настільки редукується до вже наявних схем, що система смислів і

нарративів, що їх відображують, костеніють і, як наслідок, особистість починає стагнувати. Інакше кажучи, особистий нарратив настільки «підганяється» під форму та зміст певного культурного сценарію, сюжету, що людина багато в чому позбавляється власної історії, спрощуючи та схематизуючи власне життя, розкладаючи його на оповіді про окремі шаблонні події (такі, як у всіх).

Інший спосіб впорядкування хаосу, який спричиняє невизначена ситуація, – спробувати самому ускладнитися, тобто, як зазначає Д.О. Леонтьєв, вибудовувати нову структуру: структуру світу, структуру пояснення власної поведінки, структуру управління собою та власним життям, намагаючись наздогнати складність світу (*Mobilis in mobili...*, 2018). Одним із шляхів продуктивного реагування на ситуацію інформаційної невизначеності, на нашу думку, є задіяння інтерпретаційних процесів. Саме інтерпретацію ми розглядаємо як провідний механізм дискурсивного конструювання досвіду, а отже й ускладнення смислової системи особистості (Чепелева, 2020). Тут ми спираємося на підходи, які тлумачать інтерпретацію як «мистецтво конструювання». Тобто мета інтерпретації полягає у відновленні втраченої або в підтримці наявної гармонії внутрішнього світу особистості та усунення когнітивного дисонансу (Демьянков, 1989). На думку Дж. Джерджена, конструювання визначається процесами «за допомогою яких люди описують, інтерпретують або будь яким іншим способом роблять для себе зрозумілим цей світ (включаючи їх самих), де вони живуть (Джерджен, 1995, с. 62).

Інтерпретація, як вже зазначалося вище, розглядається нами як осмислення тексту, накидання смислу на текст (Гадамер, 1988), що призводить до вбачання в повідомленні певного смислу, відсутнього в самому тексті. Особистість у процесі інтерпретації будує свій «зустрічний текст», що базується на смисловій основі вихідного повідомлення, однак доповнює його власним осмисленням текстової інформації. Таким чином, інтерпретація є механізмом смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Саме він задає ті інтерпретаційні рамки (схеми), які, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути нерелевантні смисли, з іншого – розширює його, збагачуючи новим розумінням змісту повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів (Проблемы психологической герменевтики, 2009).

Провідною стратегією продуктивного реагування на ситуацію інформаційної невизначеності є, як вже зазначалося, стратегія довизначення. У цьому випадку конструюється альтернативний нарратив, котрий відображає можливі смисли, розширює смислові рамки, що дозволяє виробити стратегію осмислення нової ситуації та віднайти (за допомогою альтернативного нарративу) шляхи дії в обставинах, що змінюються. Саме дискурсивне конструювання досвіду, що здійснюється за допомогою інтерпретації та створення відповідних дискурсів (нарративів), дозволяє впоратися з

ситуаціями невизначеності, для інтерпретації яких в особистості немає готових схем.

В таких ситуаціях особистість має вибудувати нові схеми осмислення за допомогою двох провідних механізмів розуміння особистого досвіду – семіотичного та комунікативного (Чепелева, 2003). Семіотичний механізм дозволяє нам означувати реальність, накладаючи на неї ті чи інші когнітивні структури, організуючи та концептуалізуючи її. Починає перебудовуватися старий тезаурус (в його традиційному розумінні) за рахунок формування нових значень, що у свою чергу, дозволяє визначити нові денотати, краще зрозуміти, що відбувається. Потім, коли новий тезаурус вибудовано, відбувається структурування або навіть переструктурування нової інформації на основі нової концептуальної структури. Цей процес сприяє створенню нових концептуальних схем, які починають діяти як схеми інтерпретації нової інформації.

Комунікативний механізм, на відміну від семіотичного, спрямований на Іншого, в тому числі на внутрішнього Іншого. В результаті дії цього механізму реальність конструюється в наративній формі, тобто формі, що дозволяє оповісти про своє розуміння реальності як собі, так й Іншому. При цьому будується наративний текст інтерпретації, котрий може діяти, як і у випадку семіотизації, на продуктивному та репродуктивному рівнях. І в тому, й в іншому випадку відбувається конструювання наративу. Однак при продуктивній інтерпретації будується власний оригінальний наратив, у випадку ж репродуктивної інтерпретації реальність конструюється із вже відомих особистості наративів або ж вбудовується в них.

Причому тексти, які створюються в процесі інтерпретації нової інформації, повинні, на нашу думку, мати не лінійну, а мережеву структуру. Інакше кажучи, смисловий простір людини, особливо в ситуаціях інформаційної невизначеності, має об'єктивуватися не лінійною послідовністю, що відображує хід подій, а зціпленням окремих наративів, які, залежно від контексту висвітлюють ту чи іншу інтерпретацію подій, відображених у соціокультурних дискурсах, тобто довизначуватися, виходячи із зовнішнього або внутрішнього контекстів. Це означає, що із смислової системи особистості, що склалася в повсякденному досвіді, вилучається (або додається) один або декілька елементів, змінюється відповідно її смислова структура і конструюється таким чином новий досвід, адекватний ситуації, що склалася.

Таким чином, якщо людині вдається відмовитися від вже сформованих сталих особистісних утворень, наприклад, за допомогою інших або інтенсивного внутрішнього діалогу, то старий наратив починає руйнуватися – новий досвід вступає в конфлікт з вже наявним. При цьому текст базового особистісного наративу втрачає свою цілісність, смислову завершеність, і людина починає складну внутрішню роботу з його трансформації.

Отже, для розв'язання внутрішнього конфлікту, що виник у зв'язку з появою нової, невизначеної ситуації можливими є два шляхи – новий досвід

відкидається, а сталий наратив відновлюється у своїй цілісності та завершеності або ж він переосмислюється, трансформується, наповнюючись новим смислом і вибудовується новий текст і, відповідно, новий досвід, який відповідає як змінам зовнішньої інформаційної ситуації, так й особистісним змінам. Перший шлях є непродуктивним, таким, що веде до стагнації особистості, другий – до особистісного зростання, відкритості новому досвіду.

Зазначимо, що повністю нова, невизначена ситуація потребує від особистості вироблення нових схем інтерпретації, нових типізацій, релевантних цій ситуації. Якщо з'ясовується невідповідність схеми інтерпретації інформації, що надходить, то людина має звернутися до тлумачення із застосуванням інших інтерпретаційних схем, які до цього не були релевантними. На нашу думку, однією із умов успішного здійснення процесу дискурсивного конструювання особистістю власного досвіду є наявність у неї розвиненої здатності до інтерпретації – зовнішніх подій, соціокультурних текстів, власних думок, висловлювань, вчинків повідомлень інших тощо. Ми вважаємо, що така здатність великою мірою забезпечується інтелектуальними процесами, оскільки інтерпретацію можна тлумачити у межах процесу постановки завдань саморозвитку, які базуються на саморозумінні, а відтак і на конструюванні власного досвіду. У свою чергу, здатність її здійснювати великою мірою залежить від рівня розвитку інтелектуальних метакогніцій особистості.

Крім того, в процесі інтерпретації нової інформації можуть залучатися нові смислові теми, якщо нова інформація є тематично нерелевантною наявному досвіду. І тут багато чого залежить від того, що можна назвати дискурсивним багатством досвіду та дискурсивною компетентністю особистості, тобто вміння залучити в процес інтерпретації нової, незвичної інформації не лише нові інтерпретаційні схеми, а й готовність до сприйняття нових смислових тематичних утворень. Звичайно, це стає можливим лише за умови наявності достатнього дискурсивного репертуару, тобто соціокультурних ресурсів особистісного досвіду.

З іншого боку інтерпретацію доцільно розглядати як процес нового осмислення мовних значень за допомогою контексту, «процес конкретизації, поповнення, а іноді більшого чи меншого переосмислення семантичних значень з урахуванням лінгвістичного і ситуативного контекстів, і навіть заздалегідь відомої інтерпретатору інформації» (Латышев, 2003, с. 84).

Дійсно, саме контекст (особистий, соціокультурний, подієвий), який «задіює» механізм інтерпретації, і дозволяє вибудувати актуальну для особистості смислову систему. Якщо говорити про особисті контексти, то, на думку О.Є. Сапогової, до них належать актуальні інтереси, прагнення, персональні проекти, життєві завдання, що постають у різні вікові періоди життя тощо (Сапогова, 2020). На наш погляд, до них слід додати й травмуючі контексти, які видозмінюють наявну смислову конструкцію особистості, а також негативні спогади, оцінки тощо. Якщо ж йдеться про зовнішні

контексти, то до них, насамперед, ми відносимо ситуації невизначеності, подій, що не підлягають контролю конкретної людини. Причому ці негативні події можуть сприяти як розширенню, так й звуженню, збідненню смислових контекстів особистості.

Тут доречно навести висловлювання Х.Л. Хікса: «я є тим, чим я є завдяки контексту, в якому перебуваю» (Новейший философский словарь..., 2007, с. 53). У процесуальності дискурсу (нарративу) феномен «Я» втрачає свою визначеність, стає цілком зумовленим тим, що М. Фуко називає «порядком дискурсу» (Фуко, 1996). Відповідно до позиції Ю.М. Лотмана, «сама природа смислу визначається з контексту, тобто в результаті звернення до більш широкого простору, що знаходиться поза ним» (Лотман, 2000, с. 39). Усі особистісні феномени набувають сенсу, лише співвідносячись з контекстом. Саме контекст задає оптику бачення, при зміні якої зміст досвіду людини може принципово змінювати своє значення.

Визначення контексту як системи зовнішніх та внутрішніх умов та факторів життєдіяльності людини, які впливають на специфіку її сприйняття, розуміння та перетворення конкретної ситуації, що визначають зміст та значення цієї ситуації як цілого та її окремих складових, було запропоновано А.О. Вербицьким (Вербицкий, 1990). Автор увів у психологічний дискурс поняття «внутрішній» та «зовнішній» контексти, визначаючи перший – як систему унікальних для кожної людини психофізіологічних, психологічних та особистісних особливостей та станів, її настановлень, відносин, знань та досвіду; другий – як сукупність предметних, соціальних, соціокультурних, просторово-часових та інших параметрів ситуацій, дій та вчинків індивіда (там само).

Наслідуючи погляди А.О. Вербицького, під зовнішнім контекстом ми розуміємо систему зовнішніх факторів навколишньої дійсності прямого та непрямого впливу, множинних умов як експліцитного, так й імпліцитного впливу на індивіда, соціокультурних, природних, людських факторів, різних ситуацій повсякденності та їх окремих елементів.

Внутрішній контекст ми пропонуємо артикулювати як смислову рамку, фрейм який людина застосовує для інтерпретації досвіду: явищ, фактів, подій, що відбуваються або можуть статися з нею та/або іншими. З одного боку, внутрішній контекст неминуче є обмежувачем досвіду: людина бачить світ крізь його призму, певну оптику тих чи інших смислів. З іншого боку, наявність внутрішнього контексту постає ключовою умовою того, щоб діалог людини зі світом у принципі стає можливим. Накидаючи власні смислові фрейми на навколишню дійсність, індивід набуває можливості її інтерпретувати та реінтерпретувати – надавати світові смислового виміру, здійснювати ціннісно-смислову детермінацію власного життя в «епоху невилученого смислу» (Ф.І. Гіренок). «Людина здійснює самовизначення по відношенню до світу та осягає невід’ємну силу одухотвореного світу. Світ стає небайдужим по відношенню до людини, він набуває особистісного

смислу і постає як предмет інтересу, в якому здійснюється самоідентифікація особистості» (Швалб, 1997, с. 53).

Отже, необхідну умову породження інтерпретаційних процесів особистості становить наявність внутрішнього контексту – ціннісно-смислового фрейму сприйняття реальності та взаємодії з нею. Достатньою умовою є наявність зовнішнього контексту як системи зовнішніх факторів навколишньої реальності прямого та непрямого впливу, множинних умов як експліцитного, так і імпліцитного впливу на особистість, соціокультурних, природних, особистісних факторів, різних ситуацій та їх окремих елементів.

У разі продуктивності перебігу інтерпретаційних процесів відбувається ціннісно-смилова інтеграція досвіду особистості: контекстуальна «інакшість» стає головним ресурсом формування якісно нового особистісного тексту. Різні контекстуальні досвіди, перебуваючи між собою в конфронтаційних відносинах, створюють зону розвитку, в якій патерн, що повторюється, залишаючись самим собою, трансформується і стає іншим. Тут, з одного боку, актуальний наратив стає продовженням попереднього, а з іншого, – у процесі інтерпретації та реінтерпретації, осмислення та переосмислення досвіду він виступає його запереченням.

Інтерпретаційні процеси розгортаються в напруженому просторі їхньої динамічної взаємодії, формуючи процесуально-функціональний континуум, інтегруючи всі смислові процеси особистості з метою встановлення відповідності між локальними фрагментами її досвіду. Провідну роль тут відіграють метакогніції (Смульсон, 2003), що забезпечують регулювання процесуальних та результативних аспектів інтерпретаційної активності людини. Зумовлено це тим, що в процесі конструювання досвіду і, відповідно, інтерпретації, велике значення має інтелект, який на думку М.Л. Смульсон, є цілісним (інтегральним) психічним утворенням, що відповідає за породження, конструювання та трансформацію ментальних моделей світу шляхом постановки та розв'язання задач. Зазначимо також, що ментальна модель світу є конструкцією, яка великою мірою відображує особистісний досвід суб'єкта. Своєю чергою, конструювання досвіду теж є задачею, яка постає перед особистістю, спрямованою на саморозвиток та самоконструювання. Завдяки метакогнітивним складовим інтелекту здійснюється регуляція процесуальних та результативних аспектів когнітивної активності людини. Оволодіваючи ними, особистість, у певному сенсі, й стає «сама Собою».

Відповідно до концепції М.Л. Смульсон, серед метакогнітивних процесів (метакогніцій, метакогнітивних інтеграторів) провідними є:

- інтелектуальна ініціація – здатність особистості до самостійної постановки задач;
- стратегічність – адекватність всіх виборів у процесі аналізу та вирішення проблеми;
- рефлексія як основа розвитку та зміни ментальної моделі світу;

– децентрація як здатність особистості подивитися на проблему з позиції Іншого (там само).

З точки зору автора, саме динамічність метакогніцій і визначає потенціал розвитку інтелекту особистості в цілому. Когнітивні і метакогнітивні компоненти інтелекту взаємодіють та в кожний момент часу інтегруються «під задачу», забезпечуючи умови для ампліфікації і перетворення ментальних моделей світу людини, що, у свою чергу, і визначає її інтелектуальний розвиток (там само). У цьому контексті, необхідною умовою запуску інтелектуальних процесів є існування в індивіда проблеми, котру він усвідомлює і перетворює на задачу, яку, у свою чергу, намагається розв'язати. Цей етап М.Л. Смульсон називає «інтелектуальною ініціацією». Він відповідає самостійній постановці суб'єктом певної задачі. «Коли процес інтелектуальної ініціації розпочато, підключаються рефлексивні процеси. Рефлексія як підґрунтя розвитку і зміни ментальної моделі світу спирається на поняття рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції» (Інтелектуальний розвиток дорослих..., 2015).

Стратегічність, у свою чергу, передбачає адекватність вибору (зокрема, вибору інтерпретаційних схем) в процесі інтерпретації особистого та соціокультурного досвіду, прийняття рішення та реалізацію його в різноманітних життєвих ситуаціях. Під стратегічністю інтелекту, автор розуміє адекватність усіх виборів у процесі аналізу виокремленої проблеми:

- напрямку постановки задачі на основі існуючої проблеми;
- задуму або гіпотези та/або шляхів їх перевірки;
- остаточного вибору, прийняття рішення і реалізації його в діяльності

(Смульсон, 2003).

Для розв'язання конфліктів інтерпретацій, про які йшлося вище, принципового значення набуває інтелектуальна децентрація як уміння побачити проблему з різних сторін, співвіднести наявні інтерпретаційні схеми та дійти кінцевого рішення стосовно інтерпретації тих чи інших ситуацій, трансформації їх у події і, як наслідок, конструювання власного досвіду. Вона відіграє значну роль в інтелектуальних інтерактивних процесах, ситуаціях колективного прийняття рішень, а також при аналізі підґрунтя власних виборів та власних рефлексій. Інтелектуальна децентрація передбачає, що особистість починає усвідомлювати, що з приводу будь-якої проблеми існує і має правомірність існувати не тільки одна її власна, але й інші точки зору, які потребують свого розуміння в процесі комунікації. При цьому людина може не приймати, не погоджуватися з думкою іншого, але, усвідомлюючи право на існування протилежних поглядів та намагаючись їх зрозуміти, особистість збагачує свою власну позицію, робить її більш об'ємною, сильною, впевненою, переконливою (там само).

Спираючись на синергетичні концепції, можна зробити висновок, що інтерпретаційний наратив сам стає динамічним середовищем, у якому нові смисли, котрі продукуються в ньому, зароджуються в моменти «нерівноважного стану», коли діалогічна взаємодія зовнішніх і внутрішніх

контекстів призводить до «народженню складного», ампліфікації, контекстуального розширення. Через зіткнення контекстів і формується дискурсивна (нарративна) спільність, однорідність різних, віддалених як у часі, так і подією (ситуативно) нарративів, що сприяє вибудовуванню суб'єктом власної ідентичності у процесі конструювання особистісного досвіду. Провідними характеристиками особистісного досвіду постають рефлексивність, структурованість, континуальність та когерентність. Саме завдяки когерентності компоненти особистісного досвіду формують смислову безперервність, когнітивну зв'язаність та концептуальну єдність. Основною одиницею особистісного досвіду виступає сенс, а способом його організації є тезаурус (Вал.А. Луков, Вл.А. Луков), всередині якого відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду.

Серед основних складових дискурсивного конструювання досвіду особистістю можна зазначити вибудовування нею:

- відносин між тематичними ядрами;
- зв'язків з контекстами;
- нових контекстів;
- міжконтекстуальних зв'язків.

Іншими словами, продуктивність конструювання досвіду особистості залежить від того, наскільки вона володіє інтерпретаційними ресурсами, здатна забезпечувати «рамки зрозумілості» (К.С. Жорняк), що пов'язують та узгоджують події її життя; наскільки здатна встановлювати смислові зв'язки між конкретними подіями («тематичними ядрами», «ядрами тематичних полів») та різними життєвими контекстами (життям «Інших»), а також розбудовувати міжконтекстуальні зв'язки.

У процесі дискурсивного конструювання досвіду особистість може стати автором, від якого «вимагають усвідомлення єдності тексту, що підписаний його ім'ям» (Фуко, 1996, с. 62). Так, з погляду М. Фуко, автор – це той, хто «позбавленої спокою мові вигадки надає форми єдності, вузли зв'язності, прикріплення до реальності» (там само, с. 62–63). Отже, процес конструювання досвіду нерозривно пов'язаний з вибором особистістю самої себе в єдності з реальністю, що конструюється нею. Долаючи лінійність автонарації, консерватизм інтерпретаційних рамок, «чужі» стратегії життєздійснень, особистість породжує нові «тематичні смислові ядра», смислові контексти та зв'язки між ними. Таким чином, народжуваний особистістю нарратив, укорінений у конкретній дискурсивній ситуації, є не лише результатом, а й, що дуже важливо, самою моделлю для подальшого конструювання досвіду особистістю, нарративні межі якого визначаються специфікою взаємодії внутрішніх та зовнішніх контекстів суб'єкта. У ситуації продуктивності інтерпретаційних процесів людина одночасно «утримує» обидва контексти, чим і зумовлює можливість дискурсивного конструювання власного досвіду.

При цьому смислова позиція автора щодо досвіду може бути схарактеризована як позиція напруженої «позазнахідності». З поглядів

М.М. Бахтіна, саме із цієї позиції, володіючи «надлишком бачення і знання», автор може зібрати себе, «завершити» Себе та власний життєвий твір, «цілком зібрати героя, що зсередини самого себе є розсіяним і розкиданим у заданому світі пізнання та відкритій події етичного вчинку, зібрати його та його життя і доповнити до цілого тими моментами, які йому самому в ньому самому недоступні» (Бахтин, 1979, с. 19). У свою чергу, провідним способом текстової об'єктивації особистісного досвіду є мультинаратив, який постає реально-віртуальною перетвореною формою Іншості (Інакшості) Інших як співавторів. За своєю суттю, життєвий твір є поліфонічним утворенням, а серед його ключових характеристик доцільно виділити принципову відкритість можливостям його конфігурування, творчим ресурсам, смисловим трансформаціям, майбутньому, Світу Інших (там само).

Отже, можна узагальнити, що дискурсивне конструювання досвіду здійснюється завдяки смисловій інтеграції окремих подієвих блоків у цілісний дискурс, яка великою мірою забезпечується інтерпретаційними процесами. Інтерпретація як один із провідних механізмів конструювання досвіду особистістю, що розвивається, передбачає породження нових смислів через задіяння процесу діалогічної взаємодії внутрішнього та зовнішнього контекстів особистості. Вона великою мірою забезпечується інтелектуальними процесами, оскільки може тлумачитися як процес постановки задач саморозвитку та самопроєктування, а здатність її здійснювати залежить від рівня розвитку основних інтелектуальних метакогніцій особистості. Продуктивне конструювання досвіду особистості є факультативною складовою її розвитку та передбачає актуалізацію її інтегративних ресурсів, спрямованих на:

- продуктивне переосмислення, переструктурування, трансформацію досвіду особистості відповідно до актуальних цілей та завдань;
- генерування нових форм життєздійснення особистості, за рахунок використання ресурсів, що породжуються багаторівневою динамікою смислової системи особистості;
- забезпечення саморозвитку як стратегічного фактору життєздійснення.

1.2. Культурні передумови дискурсивного конструювання досвіду особистості

Культура відіграє провідну роль в процесі конструювання досвіду особистості, задаючи ті інтерпретаційні схеми, на основі яких здійснюється впорядкування, організація та осмислення як соціокультурного так й внутрішнього психологічного досвіду суб'єкта. При цьому ми базуємося на визначенні культури як притаманного усякому сталому співтовариству комплексу специфічних та більш-менш нормованих способів та форм соціальної інтеграції, регуляції поведінки, пізнання, комунікації, оцінки та символічного позначення оточуючого, що є підставою для самоідентифікації

суспільства та особистості. У концепції психолога герменевтичної парадигми основоположною функцією культури є смислопороджувальна (Ю.М. Лотман, В.М. Розін), оскільки смисли є осередком як культури, так й особистості, сприяючи формуванню культурної та особистої ідентичності людини.

Смисли, у свою чергу, акумулюються в текстах культури, що надає можливість не лише їх впорядкування, а й трансляції в культурному просторі, а також присвоєнню особистістю. Особистість у процесі смислопороджувальної активності інтерпретує тексти культури, в яких закладені основні культурні смисли, цінності, норми, правила і навіть типові події. Останні мають характерні культурні риси, вони впорядковані культурою в тому сенсі, що поняття та категорії окремої культури формують способи, за допомогою яких її члени розуміють та тлумачать будь-які події.

Інакше кажучи, культура задає особистості типові зразки, на основі яких здійснюється конструювання та осмислення особистого досвіду. До таких типових культурних зразків можна віднести, наприклад, типові для певного суспільства біографії, які артикулюються в соціальних категоріях, типові ситуації, котрі, з одного боку, є зовні визначеними, з іншого – піддаються впливу індивіда, який, однак, здійснюється за типовими схемами, заданими культурою та соціумом.

Важливою змістовою компонентою культури є соціальний досвід, який можна розглядати як історично селекціоновані та акумульовані в суспільній свідомості форми здійснення будь-якої соціально значимої діяльності та взаємодії членів суспільства. Провідними функціями соціального досвіду є забезпечення соціальної інтегрованості людей; трансляція норм, цінностей, традицій, критеріїв оцінок, інтерпретацій тощо; акумуляція локальних культурних рис як на рівні соціальних груп, так й в особистісній культурній специфіці кожного індивіда (Культурологія..., 1998).

Соціальний досвід акумулюється в метанаративах як важливих атрибутах культури, що містять культурно прийнятні схеми інтерпретації тих чи інших соціальних явищ, а також сценарії дій у типових соціальних ситуаціях.

Важливою характеристикою культури є також процеси, що в ній відбуваються. До них належать сприймання та інтерпретація культурних явищ суб'єктами культури – процеси індивідуального та колективного розуміння – ідентифікація, «перекодування» символіки, осмислення сутнісних ознак та функцій культурних явищ; їх понятійна та оцінювальна інтерпретація; символічне «присвоєння» культурних форм людьми та їх самоідентифікація й самомаркування за допомогою цих форм; символізація та маркування життєвого середовища; вироблення нормативних варіантів інтерпретації власних та чужих культурних форм, перетворення цих стереотипів сприймання та інтерпретації в значимий елемент культурної традиції (там само).

Усі вказані вище процеси здійснюються через породження та засвоєння текстів культури, сукупність яких можна тлумачити як культуру того чи

іншого співтовариства, оскільки саме за допомогою різного роду текстів організовується, регулюється, а іноді й створюється вся сукупність соціальної діяльності людей.

Таким чином, усі види людської життєдіяльності так чи інакше залежать від ефективності знакових систем, що регулюють функціонування суспільства. Тому можна стверджувати, що єдність будь-якого соціуму, цілісність його культури великою мірою визначаються ефективністю знаково-символічних засобів, які породжуються та використовуються цією культурою, насамперед, текстів, створених культурою. Вони є невичерпним семіотичним ресурсом для самоосмислення та самопроєктування, оскільки в них зафіксовані соціокультурні норми, програми, способи освоєння реальності, представлені різні культурно прийнятні варіанти особистісного розвитку та шляхи самоконструювання, а також версії «ідеальної» для даної культури особистості (Сапогова, 2007). Інакше кажучи, тексти культури є одним із універсальних засобів саморозуміння, самоідентифікації та саморозвитку. При цьому особистість має відбирати для себе із усього різноманіття текстів культури прийнятні саме для неї зразки, що спонукають її до самоздійснення в культурному просторі. Можна припустити, що тексти культури задають конгруентні схеми інтерпретації, які є основою соціальної взаємодії та взаєморозуміння не лише окремих особистостей у культурі, а й важливою передумовою взаєморозуміння культур. Отже соціальний досвід є культурною конструкцією, на основі якої вибудовується індивідуальний досвід особистості.

Нами були виділені типи текстів культури, а також визначені функції, які вони в ній виконують (Соціально-психологічні чинники..., 2008).

До основних типів текстів культури ми відносимо символічні, метафоричні та теоретичні тексти. Розглянемо їх докладніше.

Символічні тексти, до яких належать насамперед казки, міфи, багато творів художньої літератури, характеризуються тим, що вони несуть у собі основний символічний зміст культури. Саме ця особливість робить їх чи не найвагомим елементом культурного семіотичного простору, оскільки символи культури пронизують усі шари суспільного життя, орієнтуючи людину на загальнокультурні смисли. Тим самим забезпечується цілісність соціальної та культурної дійсності, створюються умови для включення в культурну традицію, формування соціокультурної ідентичності особистості.

Метафоричні тексти дозволяють розширити смисловий та дискурсивний простір як особистості, так і культури, оскільки саме вони сприяють створенню нових смислів і навіть нових «можливих» світів.

Метафори, яким притаманне поєднання різнорідних елементів у рамках уявного контексту, широко представлені в семіотичному просторі культури. Створюючи уявний контекст тотожності, метафора сприяє виявленню прихованих змістів і навіть сенсів тих чи інших предметів і явищ. Завдяки цьому метафора є засобом виявлення потенціальних значень слів, прихованих характеристик звичних предметів і явищ, а також виходом за

межі звичного буденного світу, створюючи можливість для побудови «можливих світів» (Гусев, 2002, Рікер, 1990).

Серед метафоричних текстів найбільшу роль у соціальному та культурному розвитку дитини, на наш погляд, відіграють казки. Саме вони створюють для дитини, яка ще не має багатого соціального досвіду, можливий контекст (можливий світ), у якому їй задаються загальнокультурні норми поведінки, цінності, ідеали тощо. Тобто основна функція метафоричних текстів – розвивальна, зокрема, розширення семіотичного та смислового простору особистості.

До групи *теоретичних* текстів належать наукові, навчальні та інші тексти, які містять основні концепти культури – закони, поняття, правила та норми. Ці тексти можуть містити символічні та метафоричні елементи, але вони не є домінуючими.

Нами були також виділені основні функції, яку ці тексти відіграють у сучасній культурі. До них належать:

- Трансляюча, яка забезпечує трансляцію культурних цінностей, норм, правил, смислів, схем інтерпретації тощо.

- Регулятивна, за допомогою якої відбувається регуляція поведінки, діяльності, оцінок, інтерпретацій членів культурного співтовариства.

- Когнітивна, завдяки якій люди засвоюють певні знання, традиції тощо. Сюди ж відноситься мнемонічна функція, що здійснює збереження у часі певної культурної інформації, забезпечуючи таким чином неперервність культурної традиції.

- Афективна, яка забезпечує засвоєння досвіду культури на емоційному рівні завдяки переживанню, що супроводжує процес взаємодії з текстами культури (насамперед, символічними та метафоричними). Переживання, в свою чергу, сприяє глибшому присвоєнню культурних цінностей, норм, традицій, які закладені в текстах культури.

- Розвивальна, за допомогою якої відбувається розширення дискурсивного простору людини, тобто збагачення репертуару дискурсів, а також формування соціальної та культурної ідентичності особистості (Соціально-психологічні чинники..., 2008).

Освоюючи тексти культури, особистість конструює власний досвід, розвиваючись як дискурсивний суб'єкт, що і є основою для засвоєння соціокультурного досвіду через розуміння, інтерпретацію та інтерналізацію основних текстів культури.

Таким чином базисні культурні сценарії, типові зразки задають схеми інтерпретації особистістю навколишнього світу та свого власного досвіду. Причому, включаючись до внутрішніх структур особистості, вони стають схемами орієнтації та самовираження людини у світі. Першою культурно заданою схемою є мова, яку А. Шюц і Т. Лукман пропонують розглядати як седиментацію типових схем досвіду, які в певному суспільстві є типово релевантними (Шюц, Лукман, 2004). Однак, на наш погляд, точніше було б сказати про особливі мовні конструкції – наративи, які й звільняють

окремого індивіда від самотійного створення типів. Саме завдяки наративу світ виявляється для індивіда попередньо типізованим. Хоча в процесі розвитку особистості, входження її в соціум все більше розширюється можливість самотійного конструювання наративів як важливої передумови виходу за межі типово заданого, створюючи власний смисловий простір, виходячи таким чином на вищий особистісний (за Д.О. Леонтьєвим) рівень розвитку.

Соціокультурні наративи створюються, функціонують та транслуються в дискурсі. Саме занурення в дискурс створює необхідний семіотичний та комунікативний простір, що забезпечує дію основних механізмів розуміння та інтерпретації особистого досвіду (насамперед, семіотичного та комунікативного), а також можливість породження та присвоєння соціокультурних наративів. Крім того, семіотичний та комунікативний простір є умовою формування ментальних просторів особистості, які, своєю чергою, є середовищем для формування особистих наративів. Більш того, як зазначає В.М. Розін, дискурси – це індивідуальні умови соціалізації та розвитку людини і всі її психічні та культурні якості сформовані та конституційовані в певних дискурсах (Розін, 2004).

На думку Р. Харре, більшість значимих психологічних подій пов'язані з внутрішнім дискурсом або розмовою. Люди розмовляють самі з собою, приймаючи рішення, намагаючись запам'ятати події та оцінюючи точність своїх спогадів, розмірковуючи про майбутні дії або описуючи епізоди із власного життя. Значить, підсумовує автор, при вивченні психічного функціонування дискурс стає основоположною одиницею аналізу (цит. за Капрара, Сервон, 2003). При цьому не слід забувати, що ми живемо в дискурсивному світі. Все наше соціокультурне оточення складається із дискурсів, занурюючись у які ми вчимося осмислювати свій досвід, черпаємо із нього схеми інтерпретації, перетворюючи їх по мірі входження в соціум у приватні схеми інтерпретації та особисті наративні тексти.

Можна виділити основні дискурсивні області, що складають дискурсивний простір культури та поставляють культурні наративи, котрі потім трансформуються в особистісні тексти. На нашу думку, до таких областей належать література, ЗМІ, сім'я з її історіями та міфами, освітні установи, вікові, професійні, інші соціальні групи, які надають людині свої культурні зразки та базисні сценарії. Окремо можна назвати історичні та політичні твори, а також досвід комунікації з найбільш близьким оточенням та значимими іншими. Таким чином, можна виділити наступні види дискурсів, що впливають на формування базисних наративів людини: освітній, літературний, науковий, фольклорний та казковий, сімейний, професійний, гендерний, політичний та релігійний дискурси.

Ці дискурси багато в чому відображують основні норми, цінності та зразки тієї чи іншої культури, а також її ключові психологічні проблеми. До найбільш типових травмівних проблем сучасної культури можна віднести невизначеність, страх, занепокоєння, спустошеність, самотність,

невпевненість. В текстах базових нарративів особистості можна знайти усі перераховані вище проблеми, а також ті, які, на відміну від перерахованих вище, надихають особистість до саморозвитку та самопроєктування. Ці базові нарративи є мов би лейтмотивами основних дискурсів культури і, у свою чергу, зумовлюють провідні теми як метанаративів, так й нарративів кожного окремого представника культури. Саме аналіз провідних лейтмотивів культури, а також тематичного змісту особистих нарративів дає можливість виявити базові особистісні інтенції, цінності, інші складові особистої та соціальної ідентичності людини.

Таким чином, типові смислові структури досвіду особистості суттєво визначаються мовою, завдяки якій породжуються базові нарративи культури (метанаративи), базові сюжети, що значною мірою відповідають пануючим у певному суспільстві типово релевантним схемам досвіду. Через нарративи можуть транслюватися знання, пов'язані із смисловими областями, що є недосяжними для безпосереднього досвіду. Крім того, в базових нарративах закладені соціальні цінності, типові схеми розуміння та сценарії поведінки в тих чи інших ситуаціях. Це забезпечує як засвоєння соціокультурного досвіду, так й взаєморозуміння членів певного соціокультурного ареалу.

Крім того, культурні метаповідомлення (метанаративи) містять інформацію не лише про способи організації досвіду, але й про те, що є важливим, цінним, на які відмінності між людьми слід звертати увагу, а які можна проігнорувати тощо. Однак вони мають доповнитися приватними схемами інтерпретації, які слугують матеріалом для формування особистих нарративів, що, своєю чергою, забезпечує можливість тлумачення соціокультурної реальності та орієнтації в ній. При цьому під реальністю ми розуміємо не лише зовнішній світ, а й реальність внутрішнього досвіду (психічну реальність), орієнтація в якій є важливою умовою формування особистої ідентичності, а також саморозвитку людини, становлення її як особистості.

Отже, форму наших індивідуальних нарративів великою мірою визначають культурні історії. Люди усвідомлюють власне життя через історії – як через культурні, так й через особисті нарративи, котрі вони будують на базі культурних зразків. Інакше кажучи, до якої культури ми б не належали, її нарративи впливають на нас, спонукаючи приписувати певне значення деяким життєвим подіям й ставитися до інших обставин як до досить незначних. Кожна подія, що запам'яталася, набуває форму історії, яка поряд з іншими історіями складає життєвий нарратив. Тобто можна стверджувати, що життєвий нарратив – це певною мірою і є наше життя.

Саме залежність від культурних конвенцій, на думку Дж. Брунера, дозволяє визначити культуру оповідача, притаманні йому домінуючі теорії «можливих життів». По суті, один із найбільш важливих способів схарактеризувати культуру, зазначає дослідник, – це схарактеризувати пропоновані нею нарративні моделі опису перебігу життя. У набір інструментів будь-якої культури входить не лише запас канонічних життєвих

історій, а й формальні елементи, що підлягають комбінуванню – канонічні позиції та обставини, з яких її члени можуть конструювати свої власні життєописи. Культурно зумовлені когнітивні та лінгвістичні процеси, які регулюють акт оповіді про власне життя, стають здатними структурувати перцептивний досвід, організовувати пам'ять, сегментувати і наділяти метою самі життєві події, Кінець кінцем ми стаємо тими автобіографічними наративами, за допомогою яких ми оповідаємо про власне життя. Але завдяки культурній зумовленості даного процесу ми також стаємо варіантами канонічних форм, що існують в культурі. (Брунер, 2005). Таким чином, наративні моделі структурування життєвого досвіду стають життєвими моделями, згідно яких структуруються не лише оповіді, а й вчинки людей.

Слід також зазначити, що крім базових наративів, що мають загальнокультурне і навіть загальнолюдське значення, в окремих культурах є наративні «версії» тих чи інших «великих наративів». Такі версії, що базуються на базових наративах, очевидно, частково розрізняються як від культури до культури, так і в ближчому соціальному оточенні особистості – сім'ї, малій групі, віковій субкультурі тощо. Наявність таких «локальних» (наприклад, сімейні історії, міфи тощо) наративів забезпечує не лише ефективну взаємодію і взаєморозуміння членів групи, а й відмежовують їх від інших груп, для яких ці локальні історії є не значимими, а іноді й незрозумілими в зв'язку з незнанням контексту, в якому вони створювалися.

У зв'язку з цим можна припустити, що в процесі розвитку особистості нею створюються різні типи наративів залежно від особливостей соціокультурного оточення та формування особистої ідентичності. Ці види наративів можна умовно позначити як «Я-нاراتив», «Ти-нاراتив», «Ми-нاراتив» та «Вони-нاراتив». Ці види наративів, у свою чергу, відображують суб'єктивний досвід взаємодії особистості з соціокультурним оточенням, об'єктивованій у відповідних наративних структурах. Інакше кажучи, наратив забезпечує унікальність кожної людини, не виключаючи її із соціального, культурного та загальнолюдського контексту.

Отже, життєва ситуація з самого початку обмежена культурою та соціальним оточенням, які задають систему тематичних, інтерпретаційних та мотиваційних релевантностей, тобто смислових областей, що виступають у ролі контексту, в якому інтерпретується досвід. При цьому певні елементи структури світу дитина застаеть вже готовими, вони мов би нав'язані їй ззовні. До таких заданих елементів належать історична соціальна структура, безпосередні та опосередковані соціальні зв'язки, схеми інтерпретації, об'єктивовані в типових культурних історіях. Вони створюють типові для тієї чи іншої культури типові області релевантності, які засвоює дитина.

Однак по мірі дорослішання дитина, спираючись на соціокультурний досвід, починає конструювати власні смисли, які втілюються в текстах наративів, відображуючи збагачений та трансформований особистісний досвід. Відбувається цей процес, на думку В.М. Розіна, коли дитина навчається вибудовувати самостійну поведінку з урахування внутрішніх та

зовнішніх умов власного життя, тобто коли в неї починає формуватися психічна реальність, тобто здатність мислити та усвідомлювати культурними текстами, Ця реальність, на думку дослідника, починає формуватися в молодшому шкільному віці в процесі прийняття дитиною вимог до самостійної поведінки та під впливом необхідності в такій поведінці, що задається соціумом (Розін, 2004). Далі, в підлітковому віці ці зовнішні схеми мають інтерналізуватися та трансформуватися в приватні схеми, які й складають ядро ідентичності, закладаючи основу для формування базових особистих наративів, які відображають вже частково сконструйований досвід.

Таким чином, людина, намагаючись осмислити себе, інших, навколишню реальність, шукає підходящий сюжет, на основі якого вибудовуються окремі особисті «історії», які по мірі осмислення життя та себе в ньому, трансформуються в досить цілісну історію життя. Як зазначає І. Гофман, ми тиражуємо історії, і вони не дозволяють світові збити нас з пантелику (Гофман, 2003). Спочатку такі історії запозичуються в значимих інших (літератури, казок, дорослих, ЗМІ тощо) потім, по мірі формування приватних схем, вони набувають все більш індивідуального забарвлення, стаючи особистими, авторськими історіями. Кожний індивід, який засвоїв певну знакову систему, насамперед, мову, а також наративні структури як фрейм і наративний текст як культурну історію, може об'єктивувати у ній своє суб'єктивне знання, а також самостійно здобутий досвід.

Таким чином, культура, соціокультурний досвід, закарбований у відповідних дискурсах є вагомим чинником в освоєнні способів усвідомлення особистого досвіду, виступаючи в якості концентрованого, організованого досвіду людства, основи розуміння, осмислення навколишнього. Акумуляція, організація та упорядкування смислів, що здійснюється культурою, є важливою умовою розвитку як особистості, так і культури. Саме соціокультурні чинники задають особистості ті інтерпретаційні схеми, на основі яких здійснюється впорядкування, організація в послідовну історію різноманітних життєвих подій, тобто конструювання особистісного досвіду. Інакше кажучи, вони задають людині шляхи розуміння себе, оточуючих, реальності загалом.

1.3 Феномен досвіду в контексті ідей конструктивізму

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.Агаці), яка фактично була головним уявленням про реальність до кінця ХІХ сторіччя, обернулася радикальною кризою наукового дискурсу в 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 (Агаці, 2017).

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 передує досвіду пізнання.

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 чії здогадки змінюють ментальний розвиток людства (Bruner, 1991). До таких наукових дисидентів Дж. Брунер відніс генетичну епістемологію Ж. Піаже з його провідною ідеєю про те, що знання конструється суб'єктом у процесі організації власного досвіду. Його відома теза «розум організовує світ, організуючи самого себе» у перспективі розгортається цілою низкою конструктивістських ідей (Піаже, 2008).

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» (Вацлавик, 2000).

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 (там само, с.36)

(поняття каталізатор з'являється у відповідності до конструктивістської «skill» методології замість класичного «hard» поняття причини – 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» (Вацлавик, Дженнет, 2000). 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. Вацлавик, 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» (Вацлавик, с. 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. Вацлавик, 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» (там само, с. 38). Методика ця, пояснює П. Вацлавик, 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) (там само, с. 38). Інтерпретація уявної події, вірить дослідник, призведе до появи спонтанної нарративної ідентичності, рефлексія над якою відкриє нові можливості і перспективи у побудові автобіографічного нарративу. «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» (Вацлавик, Дженнет, 2000, с. 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 чогось, 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 Тертулліан, який сказав «вірую, тому що абсурдно», тому що тільки там, де докази є не можливими, є простір для віри» [Леонт'єв, 2019, с. 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 структурованими 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» (Агацци, 2017, с. 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 інтерпелятивним 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 (Филлипс, Йоргенсен, 2004).

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 плотом (plot – Х. Уайт), а традиційне уявлення про об'єктивність подій та ситуацій стає історією (Е. Агаці), 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» (Лебединська, 2012, с. 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 (Чепелева, 2018).

Дж. Брунер у роботі «Наративне конструювання реальності» запропонував розглянути 10 наративних форм мислення за допомогою яких конструюється, на його думку, реальність людського досвіду (Bruner, 1991).

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 проєкт, 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 – пункту відносної стабільності у нестабільному контексті, а також ідея дискурсивного конструювання суб'єкта як ідентифікації людини з суб'єктною позицією у структурі дискурса.

Таким чином, набуття досвіду людиною це активний адаптаційний процес, який структурується протягом життя завдяки отриманим знанням. Головним механізмом конструювання особистісного досвіду є механізм інтерпретації.

Особистісний досвід це множинна фрагментована реальність, структурована різними версіями інтерпретацій одиничних досвідів.

Наративне конструювання особистісного досвіду, що позитивно розвивається, демонструє тенденцію до нарощування його об'єму і смислової насиченості.

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

1.4. Задачний підхід до конструювання особистісного досвіду

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

Відповідно, виникає проблема взаємозв'язку конструювання особистісного досвіду з розвитком і саморозвитком дорослих і людей похилого віку. Ці аспекти є безумовно пов'язаними, більше того, розвиток і саморозвиток є якщо й не безпосередньою, то віддаленою метою конструювання досвіду. Ми спробуємо показати, що медіатором цього зв'язку є задача на саморозвиток, при чому така задача, яка самостійно поставлена і, відповідно, самостійно розв'язана дорослою людиною. Зазначимо, що поняття розвитку стосується усіх вікових категорій, але до юнацького віку включно відбувається, як відомо, так званий нормативний віковий розвиток (за Д. О. Леонт'євим, див. Леонт'єв, 2013). У цьому розділі основна увага буде приділена опціональному, тобто пов'язаному зі власним вибором, розвитку і саморозвитку дорослих (в тому числі людей похилого віку).

Існує багато відповідей на запитання, що таке розвиток (Костюк, 1969; Смульсон, 2019, 2013; Эльконин, 1994). Зупинимось тут на красивому і нетривіальному розгляді цієї проблеми, проведеному учнем Г.П. Щедровицького В.О. Проскурніним відповідно до аналізу співвідношення понять «проблема» і «задача» в діяльності. На його думку, проблема розвитку виникає тоді, коли не спрацьовують відомі підходи, методи, за образним виразом автора, виникає «корупція діяльності». І тому ідея розвитку – це ідея, «яка вирішує проблему корупції діяльності, тобто розривів діяльнісної тканини, що утворилися з будь-якої причини, яку «заштопати» за методом, тобто традиційним задачним способом, неможливо» (Проскурнин, 2016). Відповідно, автор вважає, що, коли Г.П. Щедровицький пропонує розширення і оновлення набору мисленнєвих операцій, то це є наслідком необхідності розв'язувати саме проблеми, тому

що для розв'язування задач достатньо й старого набору. На цьому аспекті ми ще зупинимося пізніше.

Отже, як зазначає автор, розвиток потрібний для того, щоб вирішити проблеми, які виникли у діяльності, і не можуть бути вирішені традиційними методами (додамо – для суб'єкта чи спільноти як групового суб'єкта). Така ситуація, як було показано вище, безперервно виникає у транзитивному світі і, відповідно, безперервно вимагає розвитку і, в свою чергу, розвиткові сприяє. І тому відповідь на запитання «Що значить розвиватися?» звучить, за Проскурніним, досить афористично: «Прагнути до неможливого, робити неможливе, бути готовим побачити в результаті неймовірне, стати відповідним тому, що прагнеш охопити неможливе, і це неможливе – і не своє, і не рукотворне; зрозуміла необхідність у формуванні внутрішньої готовності і потенціювання певного зусилля до ривку; осмислене відкладення оцінок ризиків; нарешті, має бути очевидним момент продукування («зривання з язика») єдиної осмисленої відповіді на запитання «що робити у цій ситуації?» – «розвиватися!» (Проскурнін, 2016).

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

Ми вже запропонували раніше (Смульсон, 2013; 2019) назвати ці зусилля, цю велику працю працею, діяльністю саморозвитку. Праця по саморозвитку є необхідною для дорослої людини, особливо важко вона дається в дорослому і похилому віці, і тому саме у дорослих є виток найпринциповіших новоутворень. Конструювання досвіду є, на нашу думку, одним із аспектів діяльності саморозвитку. Тому конструювання особистісного досвіду ми пропонуємо розглядати в контексті задачного підходу до діяльності та взагалі до життя як сукупності діяльнісних процесів різного змісту і форми (праця, учіння, гра, дозвілля, любов, спілкування, творчість, конструювання досвіду тощо – можна або підкреслити потрібне, або продовжити список:). Такий підхід не суперечить розвинутому Н.В. Чепелевою (Чепелева, 2019; 2020) постнекласичному дискурсивному підходу до самопроектування і, відповідно, конструювання особистісного досвіду. Навпаки, ці підходи взаємодоповнюють один одного, оскільки не має смислу вузько орієнтуватися тільки на дискурсивні (вербалізовані, відрефлексовані) аспекти конструювання досвіду. Існують і проміжні моменти невербалізованого або, інакше, недостатньо відрефлексованого процесу сприйняття і обробки інформації, необхідної для конструювання відповідної досвіду ментальної моделі світу. Опис процесу дискурсивного конструювання теж, зрозуміло, може здійснюватися у різних формах, і, зокрема, у формі розв'язування задачі.

Крім того, поняття задачі деякими авторами безпосередньо вводиться до розгляду провідних положень конструктивізму. Так, наприклад, М.В. Фалікман зазначає, що «конструктивістський підхід до пізнання передбачає, що суб'єкт не просто використовує продукти механізмів, які склалися в його мозку або у когнітивній системі, а вибудовує уявлення про середовище, в якому він має діяти, безпосередньо в процесі розв'язування задач, які перед ним встають. У цьому плані суть конструктивізму точно схоплює метафора «створення/виробництва розуму», яка відображена у назві англійської публікації наукової автобіографії О.Р. Лурія під редакцією М. Коула (Making of Mind)». Авторка стверджує далі, що леонтієвське розуміння задачі як мети, поставленої у певних умовах, має стати центральним у розробці діяльній методології конструктивізму в дослідженнях пізнання (Фалікман, 2016).

З іншого боку, психологічна теорія діяльності, до якої безумовно належить задачний підхід, так само орієнтується на культурно-історичну психологію Л.С. Виготського, як і соціальний конструктивізм, а також «культурно-діяльнісний» конструктивізм Г.О. Асмолова (Асмолов, 1996).

Зупинимось більш докладно на запропонованому нами задачному підході до конструювання досвіду. Слова «задача» і «проблема» уже звучали вище в контексті «корупції», тобто розриву діяльності. Тут ідеться про відомий задачний підхід (Костюк (1969); Балл (1990, 2019); Максименко (2019); Машбиць (2019); Смільсон (2017); Smulson (2019); Чепелева (2019) та інші фахівці), відповідно до якого діяльність і життя можна описати як постійне розв'язування задач. Задача, за С.Д. Максименком, являє собою одиницю діяльності, в якій відображуються всі її ознаки, від мотиву до засобів розв'язування і відповідних операцій. Тому задача є «універсальним способом організації активності людини» (Максименко, 2019, с.15].

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

Широко відомим є визначення задачі, запропоноване Г.О. Баллом, яке ґрунтується на понятті *система* (Балл, 1990, 2019). «Задача, у самому загальному вигляді, – це система, обов'язковими компонентами якої є а) предмет задачі, який знаходиться у вихідному стані (надалі, вихідний предмет задачі); б) модель потрібного стану предмету задачі (цю модель ми ототожнюємо з вимогою задачі)» (Балл, 1990, с. 31). Для визначення задачі, яка розглядається як така система, Г.О. Балл використовує термін «задачна система». Як бачимо, задача тлумачиться Г.О. Баллом досить широко, і таке тлумачення є необхідним для побудови концепції задачного підходу до діяльності. Обґрунтовуючи цю концепцію, Г.О. Балл пише: «Якщо поняття задачі тлумачиться досить широко, то діяльність суб'єкта може бути

представлена як система процесів розв'язування задач. Підкреслимо, що це стосується не тільки нормативних, але й творчих компонентів діяльності: в задачах, які фактично розв'язує суб'єкт, знаходять вираз не тільки вимоги, поставлені перед ним ззовні, але й спрямування його особистості. Виділення задач, які розв'язує суб'єкт, а також засобів і способів їх розв'язування, встановлення якісних і кількісних характеристик цих задач допомагають дослідженню і проєктуванню діяльності. Розширюються, зокрема, можливості виділення її вікових, індивідуальних та інших особливостей, співставлення задач, які фактично розв'язує суб'єкт, із задачами, які поставлені перед ним або мають розв'язуватися ним у даній ситуації» (там само, с. 5–6)..

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

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

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

Схожої точки зору дотримуються Г.О. Балл і Ю.І. Машбиць. Г.О. Балл зазначає, що задачі (знакові моделі задач), які мають однаковий нормативний смисл, зовсім не завжди мають однаковий смисл для вирішувача (Балл, 1990; 2019). Згадаємо у цьому зв'язку також поняття «довизначення» задачі, введене Ю.І. Машбицем щодо учінневих задач (Машбиць, 2019), відповідно до якого під впливом різноманітних інтелектуальних та мотиваційних чинників учень перетворює задану ззовні задачу на задачу у психологічному смислі, тобто не тільки опредмечує, але й осмислює власну учінневу діяльність. «Довизначену задачу можна уявити як проєкцію актуалізованих у даний момент у суб'єкта цілей-мотивів (вони відбивають як особистісний смисл учнів, так і певні ситуаційні чинники), а також інтелектуальних надбань (здібностей і здатностей, знань і умінь, суб'єктивного світу в цілому) на поставлену ззовні задачу» (Машбиць, 2019, с.33). За Ю.І. Машбицем, довизначення і навіть перевизначення задачі сприяють розвитку мислення, уяви, рефлексії людини, яка розв'язує задачу (вирішувача).

Г.П. Щедровицький також наполягав, що «будь-яка проблема пов'язана з певною конфігурацією ідей, людей, соціокультурних умов, груп та організацій, фіксує і відображує цю конфігурацію...Усі проблеми ... залежать від історії розгортання і розвитку нашої діяльності...» (Сазонов, 2010, с. 195). У концепції Г.П. Щедровицького виділяють процес проблематизації і, як уже йшлося вище, розрізняють проблему і задачу. Так, Б.В. Сазонов (там само) стверджує, що саме йому належить ідея розрізнення понять «задача» і «проблема». В процесі обговорення «розривів» (або «люфтів») у діяльності як джерел проблем (задач) він запропонував розрізняти *задачу* і *проблему* таким чином. *Задача* – це те, що має засоби розв'язування для поставленої мети, тоді як *проблема* виникає при наявності мети та відсутності засобів її досягнення. Відповідно, розв'язування проблеми завершується створенням нових засобів.

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

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

Задача відрізняється від задачної (проблемної) ситуації тим, що вона усвідомлена суб'єктом, об'єктивована і найчастіше описана словесно або в іншій знаковій (числовій, графічній) формі. Постановка задачі містить її аналіз і розуміння на певному рівні, попереднє визначення задуму рішення, стратегії, плану дій. Вона, як правило, передбачає облік можливих реально доступних і присутніх в наявності засобів розв'язування задачі (тобто матеріальних, матеріалізованих та ідеальних об'єктів, які безпосередньо не входять до умов задачі, але залучаються до її розв'язування) (Смульсон, 2014; 2003).

Самостійна постановка задачі є онтологічним субстратом такої метакогніції, яку ми називаємо інтелектуальною ініціацією (Інтелектуальний розвиток дорослих..., 2015; Смульсон, 2015, 2003; Smulson, 2019). Провідними характеристиками інтелектуальної ініціації ми вважаємо суб'єктність і самостійність, тобто відчуття необхідності взятися за складну життєву або професійну проблему, шукаючи ресурси для її вирішення і

аналізуючи не тільки результат, але й сам процес досягнення цього результату. Тут більш правомірно говорити саме про інтелект (а не мислення), який від мислення як когніції відрізняється наявністю в його структурі як інших когніцій, так і метакогніцій, таких як інтелектуальна ініціація, децентрація, рефлексія, стратегічність.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Розв'язок (не завжди).

Як бачимо, процес розв'язування може завершитися знаходженням розв'язку, а може і не завершитися ним. Зазначимо однак, що відсутність реального результату процесу розв'язування у вигляді розв'язку в жодному разі не означає для суб'єкта інтелектуального фіаско. Адже проходження всіх указаних вище стадій від проблемної ситуації до реальних спроб розв'язування безумовно означає крок інтелектуального саморозвитку, сприяє становленню суб'єктності вирішувача, його готовності ефективно діяти в нових проблемних ситуаціях. Зауважимо, що навіть у тому випадку, коли розв'язок («рішення задачі», відповідно до шкільної термінології:) знайти не вдається, послідовне проходження указаних вище етапів безумовно сприяє розвитку інтелекту і діяльності, є кроком до переструктурування

ментальної моделі світу, осмислення й конструювання особистісного досвіду тощо.

Розглянемо проходження суб'єктом указаних стадій (етапів) розв'язування задачі конструювання досвіду на прикладі того, як саме цей процес здійснюється людиною похилого віку (адже розгляд проблематики конструювання досвіду в старості на ґрунті метакогніцій є провідним завданням нашого дослідження (див. більш докладно 3.4). При цьому згадаємо відому думку Ж. П'яже про те, що кінцева мета конструювання досвіду (розв'язування задачі конструювання досвіду старою людиною так само) – це адаптація до середовища у ході взаємодії з ним. Тому підкреслимо, що тут ідеться про відповідність поставленої задачі та її розв'язку новим адаптативним завданням у старості, що динамічно змінюються, інакше кажучи, новим задачам саморозвитку.

Якою є в даному випадку типова проблемна ситуація? Відповідей на це запитання, на жаль, багато. Зупинимося на одному з можливих, досить зрозумілих, варіантів: вікова дефіцитарність психічних процесів, зокрема, оперативної і короткочасної пам'яті, прогностичної пам'яті (забування фактів і подій, планів на майбутнє, забування слів, забування під час безпосереднього здійснення дій, неможливість здійснити певні дії тощо, як фізична, так і психологічна, оскільки схема цих дій не відтворюється). При цьому ми маємо на увазі не дементивні процеси, а процеси, які супроводжують, як правило, так зване нормальне старіння (див., наприклад, Рощина, 2015; Смільсон, 2015).

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

Можна вважати, що проблематизація та усвідомлення проблеми є найскладнішими етапами в процесі постановки і розв'язування задачі на конструювання досвіду людиною похилого віку. Справедливо, однак, буде вказати, що ці етапи є взагалі найпринциповішими у всьому процесі розгляду конструювання досвіду з точки зору задачного підходу. Однак, якщо в інших вікових категоріях при конструюванні, скажімо, професійного досвіду,

досвіду сімейного тощо, процеси інтелектуальної ініціації ще можуть відбуватися спільно або розподілено між суб'єктами-учасниками, то у похилому віці акцент принципово ставиться на самотійній постановці задачі.

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

Не будемо зараз докладно зупинятися на знаковій інтерпретації задачі (вона в нас на даному етапі уже вербалізована, але далі має бути вербалізована більш конкретно і чітко, інакше кажучи, тут ми вже переходимо до дискурсивного конструювання досвіду). Інколи багато аспектів аналізованої проблеми можуть бути вирішені власне шляхом рефлексії, розуміння того, що проблема існує, і людина похилого віку має звертати на неї постійну увагу. Психологічно обґрунтовані засоби розв'язування такої задачі справедливо радять планувати та осмислювати дії зарані, фіксувати письмово необхідну інформацію, класти речі на постійні місця («інтелектуальне протезування довкілля», за виразом Б. Скінера), позбутися автоматизмів, тобто усвідомлено і послідовно проговорювати (дискурсивне конструювання!) і фіксувати в пам'яті, що і як зроблено, і чи зроблено взагалі (наприклад, виходячи з дому, говорити собі, можна вголос: «Вікна закрито, світло, газ, воду вимкнено, сигналізацію я ввімкнув, двері зачинив на ключ, переконався, що на сигналізацію «взялося», ключ поклав до лівої внутрішньої кишені куртки, як завжди»).

Отже, незважаючи на безумовний дорефлексивний і переддискурсивний старт процесу інтелектуальної ініціації, тобто самотійної постановки задачі, особливо у випадку, проаналізованому нами вище, в процесі розв'язування задачі конструювання досвіду провідну роль починають вигравати дискурсивні моменти. М.О. Холодна стверджує, зокрема, що на пізніх етапах онтогенезу має місце п'ятий рівень розвитку

інтелекту, коли збереженість інтелектуальної системи забезпечується за рахунок компенсаторної ролі поняттєвого досвіду в структурі інтелекту людей похилого віку (Холодная, 2012). М.О. Холодна називає цей рівень – централізація, оскільки він супроводжується виділенням певного центрального елемента, який безпосередньо регулює всі інші елементи системи. У даному випадку йдеться про поняттєве (дискурсивне, вербалізоване, відрефлексоване) мислення як центральний елемент інтелектуальної системи. Дискурсивними засобами конструювання досвіду тут виступатиме, зокрема, довізначення задачі, тобто її переформулювання з негативної постановки на позитивну, з необхідності компенсувати дефіцитарності пам'яті – на її розвиток або ж на загальний інтелектуальний розвиток (див., наприклад, Інтелектуальний розвиток дорослих..., 2015). Принциповим моментом тут є розгляд вікової дефіцитарності (пам'яті, мовлення тощо) як проблеми, тісно пов'язаної з іншими віковими інтелектуальними проблемами. Тоді можна буде говорити про «перекриття» дефіцитарності окремих когніцій загальним інтелектом, метакогнітивними його складниками (про метакогніції і структуру інтелекту див. більш докладно 3.4, а також Інтелектуальний розвиток дорослих..., 2015; Смульсон, 2015, 2003).

Отже, можна вважати, що конструювання досвіду є одним із аспектів діяльності саморозвитку, і цей процес логічно розглядати в контексті задачного підходу до діяльності та взагалі до життя як сукупності діяльнісних процесів різного змісту і форми. Такий підхід доповнює постнекласичний дискурсивний розгляд конструювання особистісного досвіду, тому що опис процесу дискурсивного конструювання може здійснюватися у різних формах, і, зокрема, у формі розв'язування задачі. Розрізняють задачу і проблему. Задача має відрефлексовані засоби розв'язування для поставленої мети, тоді як проблема виникає за наявності мети та відсутності засобів її досягнення. Відповідно, розв'язування проблеми завершується створенням нових засобів, задача усвідомлена суб'єктом, об'єктивована і найчастіше описана словесно або в іншій знаковій (числовій, графічній) формі. Самостійна постановка задачі є онтологічним субстратом інтелектуальної ініціації як метакогніції. Конструювання особистісного досвіду людиною похилого віку в проблемній ситуації вікової дефіцитарності пам'яті свідчить, що старт процесу інтелектуальної ініціації є дорефлексивним і переддискурсивним, однак у подальшому процесі розв'язування задачі конструювання досвіду провідну роль починають вигравати дискурсивні засоби.

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСІВ НАРАТИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ

2.1 Наратив як провідний тип дискурсивного конструювання досвіду особистості

Ми виходимо з того, що текст, передусім текст оповідальний (наратив), не лише організує, структурує та артикулює життєвий досвід людини, а є провідним засобом його конструювання. На думку П. Рікера, тільки у тій чи іншій формі оповідання – оповідання на тему повсякденного життя, історичного оповідання – життя набуває єдності і може бути розказане (Рікер, 1995), а значить, додамо від себе, і представлено, як собі, так й іншим. Інакше кажучи, намагаючись осмислити власний досвід, оповісти про нього іншому, ми накладаємо на нього ті чи інші наративні структури, що виступають у вигляді відповідних інтерпретаційних рамок. Причому у вигляді такого тексту може виступати не лише дискурс, зафіксований вербальними засобами, а й дії людини, події її життя, тобто ті семіотичні утворення, які П. Рікер назвав квазітекстами (там само).

Більшість дослідників тлумачать наратив як фундаментальний спосіб організації людського досвіду й інструмент побудови моделей дійсності (Д. Херман); спосіб пристосування людини до тимчасового характеру їх існування (П. Рікер); засіб створення та трансляції культури, традицій, цінностей та переконань, що визначають культурні ідентичності (М. Фуко); інструмент самотворення особистості, сховище практичного знання, форма, в якій зберігаються спогади; художня форма, що розширює наш ментальний світ, і, нарешті, це дзеркало, в якому ми бачимо, що це значить – бути людиною» (Routledge encyclopedia..., 2008). На думку І.В. Троцук наративний аналіз розглядає мову не як інструмент відображення навколишнього світу, а як спосіб та умову конструювання смислу (Троцук, 2006), а отже, додамо, і як спосіб конструювання особистісного досвіду, який є саме смисловим утворенням.

Як зазначає О.Є. Сапогова, в наративному підході висунута ідея, що оповідь про себе є суб'єктивно впорядкованим живим досвідом, який виступає чинником самозмін та самопроектуювання. У процесі наративізації суб'єкт сам означає та надає сенсу конкретним життєвим епізодам, що спроектувалися в його особистості, сам відповідає за «смислові згущення» у фокусах його самоопису. При цьому окремі життєві епізоди насичуються самим суб'єктом «надмірною значимістю» і починають включатися в наративний текст, перебудовуючи його попередній зміст і «висвічуючи» межі майбутнього (Сапогова, 2007).

Інакше кажучи, вибудовуючи особистий наратив, людина конструює у власному смисловому просторі певну ієрархію життєвих сенсів, що структурують та впорядковують її індивідуальний життєвий досвід, а також

створює основу для побудови життєвих сценаріїв та подальших інтерпретацій власної особистості, власного життя, а також оточуючої соціокультурної реальності.

Як зазначає Дж. Брунер, у конструюванні особистого світу провідна роль належить оповіданню (нарративу), в якому втілюється деяка центральна смислова лінія, що поєднує різні події в єдину картину. На рівні культури, як і на рівні індивідуальної психіки, нарратив відіграє інтегруючу роль, зазначає дослідник. На рівні індивідуальної психіки вміння конструювати та розуміти нарративи вкрай важливо для свідомого управління життям, успішного пристосування до майбутнього, знаходження власного місця в навколишньому світі (Брунер, 2006, с. 57–58). Тобто нарратив можна тлумачити як специфічний інструмент смислоутворення, яке й лежить в основі конструювання досвіду особистості. Інакше кажучи, досвід конструюється саме в нарративі, тобто нарратив – це не репрезентація, а різновекторна, тобто спрямована у минуле, теперішнє й майбутнє конструкція.

До того ж О. Еткінд, виділяє два вектори, за якими може розвиватися текст, один, центробіжний, веде від життя до тексту, від периферії до центру, наприклад читання роману як дзеркала його епохи, тлумачення сновидіння як викликаного реальними переживаннями тощо. Інший вектор, текстобіжний, веде від тексту до життя, наприклад читання книги, чи сприймання чиєїсь розповіді як керівництво до дії тощо (Еткінд, 1998, с. 109).

Зазначимо також, що механізм нарративізації конструє особистісний досвід, на основі семіотизації та комунікації перетворюючи означувану реальність у нарративні структури (Розуміння та інтерпретація..., 2013). Завдяки семіотизації людина означає як навколишню, так і внутрішню реальність, «накидаючи» на неї певні когнітивні фрейми: організує і концептуалізує її, застосовуючи готові інтерпретаційні схеми, що сформувалися в межах певних культур або створює власні моделі шляхом реінтерпретації та трансформації реальності. «Семіотизація пронизує весь життєвий досвід людини, в повсякденному житті їй необхідна постійна семіотична регуляція своєї поведінки. У свою чергу комунікативний механізм завжди спрямований на Іншого, у тому числі на внутрішнього Іншого; і якщо механізм семіотизації кодує інформацію про соціокультурну реальність, то комунікативний механізм пов'язує структури мовної семантики з реальними умовами комунікативного акту. У результаті інтеграційного взаємопроникнення семіотичного і комунікативного механізмів означувана реальність конструюється в нарративній формі, що дозволяє розповісти Іншому про своє розуміння цієї реальності» (Гуцол С., 2016).

Наратив тлумачать як завершену замкнену структуру, яка містить такі характеристики, як завершеність та послідовність дій; події, які організовуються в певному, підпорядкованому єдиній логіці, порядку; оцінки

значимих подій; афективне ставлення до них оповідача. Тобто він становить трансформацію неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану, виходячи із загальної життєвої концепції оповідача, його особистісного міфу, що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту (Розуміння та інтерпретація..., 2013). Особистісний міф, розгортаючись у наративний текст, уможлиблює об'єктивацію базових життєвих концепцій особистості.

Упродовж життя людина відбирає найбільш значимі події та явища і породжує на їхній основі власну життєву історію, виокремлюючи провідні самоототожнення (згідно внутрішній ієрархії системи ідентичностей (Giddens, 2008; Pals, 2006)) та перманентно трансформуючи життєву історію, прагнучи максимально повно зрозуміти і виразити себе. Продуктивним результатом цього процесу стає створений особистістю наративний текст, автонаратив, що відображає притаманну особистості ментальну модель світу. З нашої точки зору, основними функціями наративу є смислоутворювальна, конституювальна, розвивальна, інтерпретуюча та захисна.

Ми згодні з дослідниками, які підкреслюють, що наратив має унікальні ресурси для вибудовування ідентичності. Зокрема, К. Мюррей пропонує розглядати процес створення наративу як значимого для конструювання «себе» у соціальному контексті (Murphy, 1989).

Ю.Е. Зайцева, у свою чергу, зазначає, що наратив можна тлумачити як когнітивну схему конструювання смислу через тематичне розташування фактів у вигляді організованих сюжетів. У цьому випадку я-наративи виступають як інструмент конструювання ідентичності особистості. При цьому наративна схема, на думку К.С. Плеха, надає узгодженості не лише тексту, а й особистості (Зайцева, 2016).

З нашої точки зору, з усіх дискурсивно-орієнтованих концепцій конструювання ідентичності саме наративний підхід може максимально повно розглядати розвиток і трансформацію ідентичності в часі, при тому, що «спадкоємність» і «зв'язність» «Я» залишається однією з найважливіших її функцій: «я сьогодні такий самий, яким був учора, і, незважаючи на можливі зміни, я зберігаю тотожність самому собі. Це не означає, що я завжди однаковий, це означає тільки, що я та ж сама людина. Це означає, зокрема, що я відповідаю за свої слова, що я можу щось планувати, що я можу проектувати себе в майбутньому і брати на себе певні зобов'язання» (Леонтьев, 2009).

Отже, з позиції психолого-герменевтичного підходу наратив розглядають як засіб саморозуміння («історія для Себе») та самопрезентації («історія для Іншого»), за допомогою якого людина осмислює себе і свій досвід, відтворює минуле, актуалізує особистісну позицію, проектує себе та власне майбутнє.

Таким чином, із подій та явищ, що наповнюють життєву реальність, людина відбирає найбільш значимі у розкритті, впорядкуванні та визначенні свого «Я» та створює на цій основі власну життєву історію. Далі, згідно із

внутрішньою ієрархією системи ідентичностей, виділяє провідні самоототожнення та трансформує історію з метою максимально зрозуміти і виразити себе. Кінцевим результатом цього процесу є створений особистістю нарративний текст, що є відображення притаманній даній особистості ментальній моделі світу.

Причому, як зазначає Дж. Брунер, способи говоріння та способи концептуалізації, що супроводжують процес говоріння, стають настільки звичними, що перетворюються в шаблони структурування (а ми би сказали, що й конструювання) самого досвіду, орієнтації життєвого нарративу не лише з минулого в теперішнє, а й у майбутнє. Тобто життя, що проживається, невіддільне від оповідування життя або, простіше кажучи, життя – це не те «як воно було», а те, як воно інтерпретується (Брунер, 2005), конструюється та трансформується в оповіді. Інакше кажучи, нарратив – це не лише історія про минуле, його реконструкція відкриває простір для конструювання нової історії, тобто конструювання майбутнього.

Основою для цього процесу є культурні метанаративи, що засвоюються особистістю у процесі соціалізації. Відбувається мов би «вращення» у нарративні структури, оскільки вони є вираженням перетину індивідуальних та соціальних полюсів людського життя, дозволяючи на основі осмислення соціокультурного досвіду та співвіднесення його з досвідом особистим вибудовувати особисту біографію, власну долю. Таким чином, можна вважати, що нарративні шаблони структурування життєвого досвіду стають життєвими шаблонами, згідно яких конструюються не лише оповіді, а й вчинки людей.

Отже, культурні історії визначають форму наших індивідуальних нарративів. Люди усвідомлюють власне життя через історії – як через культурні, так й через особисті наративи, котрі вони будують на базі культурних зразків. Інакше кажучи, до якої культури ми б не належали, її наративи впливають на нас, спонукаючи приписувати певне значення деяким життєвим подіям і ставитися до інших обставин як до досить незначних. Кожна подія, що запам'яталася, набуває форми історії, яка поряд з іншими історіями складає життєвий нарратив. Тобто можна стверджувати, що життєвий нарратив – це певною мірою і є наше життя.

Більшість досліджень, що підкреслюють роль нарративів в розвитку особистості і навіть саморозвитку, творенні себе, зазначають, що оповідання історій дозволяє людині створити смисл послідовності та неперервності життя (Mattingly, 1998). Велику роль відіграє нарратив і в формуванні Я-концепції особистості. Деякі дослідники пропонують навіть розглядати Я-концепцію як нарративну конфігурацію, завдяки якій різні життєві події, епізоди конструюються в єдине ціле (Karakozov, 1998). Дж. Капрара та Д. Сервон вважають, що нарратив, як життєва історія, є частиною Я-концепції (або, за У. Джемсом, «мое»). При цьому модель життєвої історії є, по суті, моделлю ідентичності, оскільки особиста історія людини надає сенсу її досвіду та відіграє виключно важливу роль для визначення «Я» (Капрара,

Сервон, 2003). Важливе значення при цьому має узгодженість історії, яка наповнює смыслом життєві події.

Будуючи наратив, зазначає О.Є. Сапогова, людина здійснює метадіяльність по відношенню до власної свідомості, яка дозволяє шляхом смислової інтерпретації, ампліфікації та трансформації подій і пригод життя досягати переживання автентичності. Кінцевою метою цього процесу є створення прийняттого, тією чи іншою мірою достовірного (а/або компенсаторного) образу себе та свого життєвого шляху як результату конструювання досвіду (Сапогова, 2020). В цьому плані конструювання досвіду шляхом створення наративу можна тлумачити як процес самоорганізації, самотворення та самопроектування.

Для того, щоб з'ясувати типові особливості наративу, які відрізняють його від інших текстів, наприклад, описових, зупинимося на характеристиці оповідальних текстів докладніше. На думку багатьох дослідників, основними категоріями наративу є єдність дії, тривалість, оцінка, структура. Так, К. Бремон вважав, що кожне оповідання зводиться до такого викладу послідовності цікавих з точки зору людини подій, яке створювало б єдність дії. Там, де немає послідовності, немає і розповіді, а є, наприклад, опис (якщо об'єкти пов'язуються просторовою суміжністю), розмірковування (якщо вони взаємозалучаються), ліричні оповіді (якщо вони виникають в уявленні за допомогою метафори або метонімії) тощо. Там, де немає включення в єдину дію, немає й розповіді, а є хронологія – виклад послідовності незв'язаних вчинків. Нарешті там, де немає причетності до людського інтересу, де викладені події не породжені й не пережиті антропоморфним агентом або об'єктом, там немає й оповідання. Тому що лише проектуючись на людину, події набувають сенсу і організовуються в структурований часовий ряд (Бремон, 1972).

На значенні категорій часу, тривалості, оцінки для функціонування тексту саме як оповідального наголошував і Ц. Тодоров. Він же, йдучи за російськими формалістами, пропонує вивчати два основних рівня оповідальних текстів – історію, що розповідається (предмет оповідання), яка включає логіку вчинків персонажів, зв'язки між ними, та оповідальний дискурс (Тодоров, 1975).

З точки зору Р. Барта, спільна для всіх оповідальних текстів структура має включати три рівні: 1) рівень функцій, які він, йдучи за В. Проппом, трактує як вчинок діючої особи, що визначається з огляду його значення для ходу подій; 2) рівень дій; 3) рівень оповідання. Причому всі три рівні пов'язані між собою відношенням послідовної інтеграції: окрема функція набуває смислу лише оскільки входить в загальне коло дій даного актанта, а ці дії, в свою чергу, отримують кінцевий смисл лише тоді, коли хтось про них розповідає, коли вони стають об'єктом оповідального дискурсу, що має власний код (Барт, 1978).

Е.С. Калмикова та Е. Мергенталер, аналізуючи змістовну та формальні характеристики наративу, виділяють такі його семантичні критерії:

* Репрезентація в межах історії, що розповідається, часової послідовності подій, яка включає якісь дії актанта, ментальні і/ або фізичні, які призводять до певних змін його власного стану або стану його оточення (ситуації, інших дійових осіб); такі дії можуть приймати форму «ускладнення і вирішення» або «порушення плану»; при цьому «зміна стану» включає зміну фізичного або ментального стану, переміщення в просторовому та соціальному континуумі тощо актанта й інших дійових осіб.

* Чітке й конкретне позначення місця й часу дії, а також дійових осіб.

Відповідно маркерами нарративу в тексті є: а) «резюме», що передуює викладу нарративу; б) «кода», що повертає слухача від оповідання до теперішнього часу; в) пряме мовлення дійових осіб нарративу (Калмыкова, Мергенталер, 1998).

На наш погляд, основними смислоутворювальними та конституювальними характеристика оповідального тексту (нарративу) є тема; персонажі; сюжет оповіді та життєві обставини, які в ній викладаються; оцінки персонажів, в тому числі і самого себе, котрі часто подаються в стислому вигляді на початку або наприкінці оповіді; хронотоп як єдність простору і часу, що виникає в процесі взаємодії оповідача з тими подіями, про які йдеться в оповіді, причому хронотоп є апостеріорним у тому сенсі, що набуває реальності лише всередині тексту-нарративу.

Головною одиницею нарративу є тема або тематична структура, в якій відбивається основна тенденція оповіді. Тема присутня в тексті будь-якого жанру, її особливість в оповідальному тексті полягає в тому, що саме нарратив, як особистісна структура, спричиняє ту чи іншу інтерпретацію події, яка й втілюється в тексті-оповіді. Причому в розповіді таких тем може бути декілька і вони іноді переплітаються між собою. Основна тема (або теми), як правило, розбивається на декілька рівнів:

а) рівень опису, під яким розуміється елементарне виявлення і відтворення суті розповіді, що сформульовано як можна більш простими словами. Інтерпретація в основному обмежена сюжетом, який задає її рамку;

б) інтерпретаційний рівень, який передбачає переформулювання суті розповіді в загальному вигляді за допомогою виділення смислу, що криється за її змістом. Тобто цей рівень передбачає подання сюжетного елемента в такому вигляді, щоб виділилася його інтенціональна структура, яка відбиває глибинні наміри оповідача;

в) діагностичний рівень, де робляться конкретні твердження про проблеми людини. У такий спосіб здійснюється трансформація опису на рівень можливої патології;

г) символічний рівень, де здійснюється перехід до інтерпретації символів на основі психоаналітичних гіпотез (на наш погляд, гіпотези можуть бути не лише психоаналітичними, а, скоріше психологічними в широкому сенсі);

д) рівень уточнення, де необхідно одержати від людини уточнення та вільні асоціації (скоріше індивідуальні інтерпретації – Н.Ч., С.Р.) стосовно конкретних даних (Бурлакова, Олешкевич, 2001).

Має значення також повторюваність теми, оскільки тема, до якої індивід звертається три або більше разів у низці оповідей, має безумовне значення для нього. Це пояснюється провідною характеристикою наративу, який породжує людина, прагнучи осмислити власний досвід. Найбільш значимі події, наприклад травми, повторюються в розповідях, поки особистість або не розв'яже їх, або ж не примириться з ними, відшукавши прийнятну для себе форму осмислення або ж зручне (захисне) пояснення.

Крім теми, суттєве значення для аналізу наративу і прояснення особистих проблем, які він відбиває, має наявність дійових осіб оповіді. Навіть, коли вона ведеться не від першої особи, або ж при наявності великої кількості дійових осіб, розповідь наративного характеру – це завжди розповідь про себе. Головний герой її – це сам оповідач. До того ж, незважаючи на велику кількість чинних осіб, що можуть бути присутніми в розповіді, усе ж можливо говорити про переважну ідентифікацію з одним із персонажів. Крім того, різні персонажі можуть втілювати різні тенденції особистості, тобто розповідь може містити проєкції різноманітних граней самого себе, а різні герої виступають як засіб їх представлення. При цьому може бути ідентифікація як із героями, так і з позицією автора. Важливо також розділити основних і другорядних персонажів оповіді, зважаючи на те, що вони відображують різний ступінь ідентифікації з ними людини.

Важливим смислоутворювальним чинником наративу є й сюжет, який забезпечує підпорядкованість оповіді певній логіці, послідовність окремих дій в рамках події, про які йдеться в наративі. Але найчастіше ми стикаємось з розгалуженнями дій за персонажами, які беруть у них участь, часом окремих дій та місцем їх перебігу. Вибір сюжету (частіше несвідомий) репрезентує глибинні інтенції оповідача. Вважається, що репертуар сюжетів у особистості досить постійний, що є підтвердженням впливу особистісних утворень людини на процес породження наративу.

Суттєвими для прояснення внутрішньої структури наративу, тобто психологічних проблем, які він містить у прихованому вигляді, є також виявлення головних потреб і мотивів героя, основних конфліктів і захистів, основних страхів, а також аналіз персонажів, предметів й обставин, що включаються в розповідь, або ж ігноруються суб'єктом (Бурлакова, Олешкевич, 2001).

Дж. Брунер виділив універсальні категорії які мають бути присутніми в наративних описах (Брунер, 2006):

Специфічна структура часу. Наратив, на думку дослідника, сегментує час за важливими подіями. Не обов'язково текст наративу має відповідати реальній послідовності подій. Залежно від їх значимості можливі перебої в оповіданні, зокрема, звернення до минулого, теперішнього або майбутнього – все залежить від суб'єктивної значимості події, яка й виступає головним

структуруючим чинником. Інакше кажучи, конструкція наративу може змінюватися залежно від того, які події в даній конкретній ситуації видаються людині такими, що відповідають її емоційному стану, розумінню конкретної ситуації тощо.

Загальне через часткове. Оповідання, як правило, стосується якихось конкретних людей і подій.

Мотивування вчинків.

Герменевтична композиція. Розуміння наративу обов'язково включає момент інтерпретації, тобто розповідь ніколи не буває повністю однозначною. Вона завжди припускає різні тлумачення. Процес інтерпретації, зазначає автор, присутній завжди, тільки або запускається автоматична програма, або ж інша людина перетворюється на співавтора.

Імпліцитна канонічність. Тільки те оповідання заслуговує на увагу, котре містить у собі щось незвичайне, відхиляється від звичної картини реальності.

Багатозначність референції. Наратив створює власну реальність, і тому не зовсім ясно, про що насправді в ньому йдеться.

Колізія як центральний елемент наративу. Будь-яка оповідь базується на внутрішньому конфлікті, суть якого полягає в порушенні певних норм.

Ця категорія збігається з думкою П. Рікера про інтригоутворення як основний механізм породження наративу. Саме воно перетворює фабулу (тобто низку подій) в завершену й цілісну історію, що має початок, середину та кінець. Як вважає дослідник, інтрига є посередником між подією та історією. Це означає, що все, що не входить у розвиток будь-якої історії, не є подією (Рікер, 1995). Інакше кажучи, якщо з нами щось відбувається, але ми не відчуваємо бажання розповісти про це іншому або самому собі, включити випадок у тканину історії нашого життя, то цей випадок подією в строгому сенсі не є. Інтрига зводить події в єдину історію завдяки механізму конфігурації. Із розмаїття подій, як зазначає П. Рікер, конфігуруючий акт витягує єдність часової цілісності (Рікер, 1998).

Можливість узгодження думок.

Історична складова наративу. Життя, зазначає Дж. Брунер, це дещо більше, ніж просто набір окремих та не пов'язаних між собою епізодів. Ми відчуваємо це і намагаємося виявити певну наскрізну лінію, яка здатна надати нашому життю стабільність і внутрішній сенс. Для сучасної людини головною зв'язуючою ланкою стає власне «я». На нашу думку, такою наскрізною лінією є лейтмотив (Чепелева, 2011).

Таким чином, наратив ми визначаємо як замкнену оповідну структуру, що надає життєвим подіям послідовності і завершеності, організує їх у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку. Наратив включає усі основні ознаки оповідального тексту (автора, героїв, події, сюжет тощо) і являє собою мов би рамку, фрейм, в яку «вміщуються» реальні події з тим, щоб їх зрозуміти, осмислити, включити в особистісний досвід шляхом оповідання, розповіді або цілісної історії.

Інакше кажучи, наратив можна розглядати як структурну рамку, яка приписує категорію й порядок елементів, що вставляються в неї, а також вибір та вставку елементів у слоти (вічки фрейму). Наративна структура в цьому випадку повинна включати агента (тобто дійову особу або осіб), обставини (ситуацій, події), мотиви і цілі агента, взаємодії, а також ті чи інші зміни, передусім, зміни долі.

Наратив у такому розумінні відображує базову життєву концепцію (або концепції) людини, в тому числі її Я-концепцію, що мов би накладаються на осмислювану реальність (ситуацію), в тому числі й власну психічну реальність, особистий досвід у вигляді певної рамкової структури, фрейму, за яким будується розповідь або історія. Саме ця структура і є основою для конструювання автонаративу, а отже й досвіду особистості.

Подібне розуміння наративу як рамкової структури в неявному вигляді висловлюють й деякі наративні психотерапевти. Так, наприклад, О. Жорняк говорить про структуру наратива як про принципову рамку зрозумілості для людей у повсякденному житті. Саме за допомогою цієї рамки події життя пов'язуються в послідовності, які розгортаються в часі згідно конкретних тем (сім'я, кар'єра, щастя, впевненість тощо). При цьому домінуючою рисою структури наративу є лінійна причинність: події збираються в лінійну прогресію, де кожна подія робить свій внесок в усвідомлення можливості для наступних подій. На відміну від нелінійної моделі (а такою моделлю, вочевидь, є концепції, структури знання, інші когнітивні схеми – Н.Ч.), де зв'язки носять нелінійний характер, але залишаються передбачуваними та об'єктивно існуючими, в наративній моделі автор сам обирає елементи та характер зв'язку, тобто конструкцію (Жорняк, 2001).

При цьому можна припустити, що наратив може виконувати щонайменше дві функції в процесі упорядкування та осмислення особистого досвіду. По-перше, в буденних ситуаціях він може просто виконувати роль «коментарю», або «оповідального супроводу» нашого буденного життя, поступово «вбудовуючись» в історію життя особистості. Такий наратив ми називаємо спонтанним. Однак, якщо особистість зіштовхується з якимось утрудненнями, проблемами в буденній життєвій ситуації, тобто з'являється необхідність її осмислення, трансформації в ситуацію психологічну (Чепелева, 1999), то наратив стає рефлексивним, що передбачає відсторонення від ситуації, вихід у зовнішню позицію, тобто за межі ситуації. Особистість починає ставити перед собою значимі для неї запитання і шукати відповідь на них, звертаючись до власного або соціокультурного досвіду.

Слід зазначити, що наратив задає не лише структуру, а й межі розповіді, історії. Саме наратив дозволяє відмежувати події, вичленувати їх із ситуації. Однак, якщо мова йде про історію життя особистості, то її слід розглядати як відкритий твір (произведение), що розриває межі наративу, маючи лише початок і не маючи завершення, весь час трансформуючи та переконструюючи досвід особистості.

Слід зазначити, що особистість, яка вибудовує історію власного життя як деякий відкритий твір, спираючись на нарративні структури, повинна мати те, що П. Рікер назвав нарративною ідентичністю. При цьому він підкреслює, що ідентичність розуміється тут у сенсі практичної категорії. Встановити ідентичність – значить відповісти на запитання «Хто це зробив?», «Хто автор?». Відповісти на запитання «Хто?» можна, на думку дослідника, тільки розповівши історію життя. Об'єктивна історія (тобто зовнішні події – Н.Ч.) не дає багато свідчень про дії цього «Хто». Тому його ідентичність має бути нарративною ідентичністю. Таким чином, на думку П. Рікера, індивіди конститууються в їх ідентичності, створюючи і розробляючи наративи, котрі стають для них дійсною історією (Рікер, 1998).

Крім нарративної ідентичності, на нашу думку, можна говорити й про нарративну компетентність особистості. Остання передбачає, по-перше, володіння усіма елементами нарративної структури, тобто сформованість в особистості наративу як структурної рамки, фрейму, а також наявність «набору» базових наративів, що мають соціокультурну природу, вмінь розгортати наративні структури в зв'язну розповідь або історію. По-друге, нарративна компетентність передбачає вміння побачити за історією, оповіддю Іншого його індивідуальний наратив, тобто наративну ідентичність, а може й наративну структуру його особистості. Саме нарративна компетентність є одним із провідних чинників конструювання особистісного досвіду. Зупинимося на її характеристиці докладніше.

Ми, спираючись на модель «правильно структурованої історії» Т. Габермаса та С. Блак (Habermas, Bluck, 2000), визначили основні уміння, якими повинна володіти особистість із сформованою нарративною компетентністю:

- уміння вибудувати події у хронологічній послідовності;
- уміння включити в особисту історію шаблони культурно-типових життєвих сценаріїв;
- уміння відобразити в історії причинно-наслідкові взаємозв'язки подій життя та патерни «мета – засіб»;
- уміння організувати історії навколо головної «теми», цінності або життєвого принципу ілюстрацією до якого й буде конкретний життєопис.

На нашу думку, нарративну компетентність доцільно проблематизувати як метакомпетентність – у широкому значенні, системну властивість особистості набувати та відтворювати власну ідентичність (Турушева, 2014), у більш вузькому – особистісне утворення, що характеризує якість організації та впорядкування людиною власного досвіду (Ордобоева, 2014).

Згідно поглядів Д. Вінтертона та Ф. Деламера, метакомпетентності відіграють провідну роль у процесі оволодіння іншими компетентностями, в певному сенсі, вони становлять надструктурний вхід, який полегшує їхнє придбання та засвоєння (Winterton, Delamare, 2005). Суть феномена метакомпетентності в своїх працях розкриває М.О. Холодна (Холодная, 2002).

Окремі дослідники підкреслюють, що компетентність характеризує спрямованість особистості на вирішення завдань на основі вже відомих способів дій у відносно стабільних умовах, має специфічний характер та орієнтованість на завдання, а метакомпетентність, у свою чергу, виражає спрямованість на вирішення нових завдань в умовах, що постійно змінюються, має більш узагальнений характер, орієнтованість на особистість (Бидагаева, Ордобоева, Коногорова, 2011).

Уперше в науковий апарат термін «*competence narrative*» було введено французьким дослідником А.–Ж. Греймасом (Греймас, 2004). На його думку, розповідь за своєю природою є полемічною. Вона відбувається завдяки накладанню двох програм, що перебігають паралельно: суб'єкта та антисуб'єкта. Наративна компетентність «виявляється для нас нічим іншим, ніж симулякром, що сигналізує про функціонування «синтагматичного розуму» (*intelligence syntagmatique*), як він маніфестується в дискурсі або як він може бути встановлений зі своїм статусом логічної пресупозиції в структурі акту висловлення» (там само, с. 193). У розумінні А.–Ж. Греймаса наративна компетентність складається з різних компетентностей, необхідних для реалізації наративної програми: наративного знання, тематичного знання, наративного знання-дії.

А.–Ж. Греймас і Ж. Курте проєктують наративну компетентність на знання жанрів і літературних форм, за допомогою яких людина породжує й розуміє конкретні тексти (Греймас, Курте, 1983). Згідно концепції авторів, наративна компетентність передбачає сформованість семіотико-наративних структур, які є джерелом головних позначуваних форм. Вони характеризуються віртуальністю, відповідністю мові, а не мовленню та керують дискурсивними структурами. Такими семіотико-наративними структурами, на їх думку, є мовні жанри, що зберігаються в свідомості автора як певне дискурсивне вміння, віртуальна розумова здатність (Греймас, 2004). Наративна компетентність становить потужне текстотвірне джерело, знаряддя найбільш ефективного й оптимального розуміння читачем сприйнятої текстової інформації, оскільки читач оперує стандартами і стереотипними структурами, що відображають функції твору, сюжетний перебіг, а також опосередковують формування та підтвердження інтерпретаційних гіпотез.

З точки зору А.–Ж. Греймаса і Ж. Курте, наративна компетентність виконує ще одну важливу функцію, яка полягає у введенні нової інформації до стереотипної свідомості, що сприяє розхитуванню стереотипів, народженню нових стереотипів, створенню креативно-хаотичного стану свідомості, яка як будь-яка синергетична система прагне до самоорганізації й усунення деструктивних тенденцій, що сприяє посиленню атрактивних механізмів і процесів формування нових семіотико-наративних структур (Греймас, Курте, 1983).

Постійне відтворення наративної компетентності, її перманентне збалансування призводить до динамізації семіотичного універсуму культури,

переформулювання смислових структур раніше проінтерпретованих текстів і, врешті-решт, забезпечує збереження та міжпоколіннєву трансляцію культурно значущої інформації (Лотман, 1999; Лотман, 1992). Ю.М. Лотман вважав, що «у загальній системі культури тексти виконують дві головні функції: адекватну передачу смислів і народження нових смислів» (Лотман, 1996, с. 431). Одним із провідних факторів реалізації зазначених функцій, з нашої точки зору, є наративна компетентність.

У сучасній психології поняття наративної компетентності залишається малодослідженим і на сьогоднішній день скоріше є полемічним, ніж аналітичним. Зокрема, Є.С. Михайлова вважає, що наративна компетентність є складовою комунікативної компетентності та тісно пов'язана з мовною, жанровою та дискурсивною компетентностями. Основу наративної компетентності становить подієвість та здатність мовної особистості її вербалізувати (Михайлова, 2014). На її думку, наративна компетентність полягає в умінні послідовно викладати інформацію про подію, виокремлюючи її етапи, місце, учасників та їхнє ставлення до предмета оповідання відповідно до норм соціальної взаємодії, прийнятих у певній культурі.

В.П. Федорова, вивчаючи наративну компетентність у контексті міжкультурної взаємодії, визначає її як вищий рівень розвитку професійної здатності вибудовувати власні наративні висловлювання з урахуванням іншої соціальності партнера та виявляти соціокультурну специфіку наративних висловлень співрозмовника, адекватно їх інтерпретуючи. Згідно поглядів автора, до складу наративної компетентності поряд з лінгвістичними, соціолінгвістичними та прагматичними компонентами входять елементи загальних, немовних компетентностей, а також комплекс спеціальних знань і вмінь, на які спирається адресант при сприйнятті та породженні наративних повідомлень. Дослідниця також зазначає, що створення будь-якого дискурсу припускає формування в особистості комплексних навичок розуміння (Федорова, 2003).

У сучасних психолого-герменевтичних концепціях проблематизація наративної компетентності набуває актуальності в контексті розробки соціально-психологічних практик та технологій самопроєктування та саморозвитку особистості. У цих дослідженнях самопроєктування тлумачиться як процес збагачення і трансформації смислового простору особистості, який відбувається в результаті розуміння та інтерпретації індивідуального досвіду, що узагальнюється на основі внутрішніх інтенцій особистості та структурується під впливом цілей, мотивів та намірів людини, а також спирається на соціокультурні концепти, які організують особистісний досвід людини (Чепелева, 2012).

У межах психолого-герменевтичного підходу ми пропонуємо тлумачити компетентність як інтегральне динамічне особистісне утворення, що формується і розвивається в процесі вибудовування особистісного

досвіду та забезпечує продуктивність життєздійснень особистості шляхом успішного розв'язання актуальних життєвих задач, що постають перед нею.

У зазначених методологічних координатах особистість розглядається в зв'язку з її здатністю до осмислення навколишнього світу та самоосмислення (Франкл, 1990), здатністю до конструювання власного досвіду як основи саморозвитку та самопроектування, що відбувається через засвоєння ключових соціокультурних дискурсів та інтерпретацію і трансформацію власного життєвого досвіду шляхом нарративізації.

Припускається, що розвиток нарративної компетентності як метакомпетентності особистості призводить до підвищення рівня її компетентності в різних контекстах її життєздійснень, зокрема підвищення її здатності до самопроектування та саморозвитку.

У структурі нарративної компетентності ми пропонуємо виділити передсмысловий, смысловий та метасмысловий рівні, що співвідносяться із значеннєвим та смысловим рівнями розуміння тексту (Чепелева, 2017). Основною характеристикою передсмыслового (значеннєвого) рівня є відновлення смыслу, закладеного в текст його автором. Основними механізмами цього процесу є когнітивні операції: структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення та семантичне зважування (Чепелева, 2015).

До критеріальних ознак сформованості нарративної компетентності особистості на цьому рівні можна віднести вміння виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту нарративу, виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях, уміння стисло переказувати зміст тексту нарративу, складати розгорнутий його план, ставити запитання за змістом тексту.

На смысловому рівні відбувається процес трансформації змісту тексту в іншу знаково-смыслову систему, тобто переосмислення тексту реципієнтом. У випадку смыслового розуміння, яке досягається в результаті діалогічної взаємодії з текстом, основним критерієм є синтез, породження нового смыслу, що базується на «смысловій основі» вихідного повідомлення. Основним механізмом цього процесу є інтерпретація, яку ми розглядаємо як «накидання смыслу на текст», що призводить до відкриття в повідомленні смыслу, відсутнього у вихідному тексті (Чепелева, 2017).

Серед критеріальних ознак сформованості нарративної компетентності особистості на цьому рівні доцільно віднести вміння визначати в тексті нарративу його тему (предмет, сутність), формулювати основну думку (ідею), виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор, висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту нарративу, ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо) (Чепелева, 2015).

На наш погляд, третім рівнем розуміння тексту і, відповідно, третім рівнем сформованості нарративної компетентності особистості є метасмысловий рівень, на якому здійснюється рефлексія підстав

інтерпретаційних процесів, що відбуваються на попередньому, смислового рівні.

Основним механізмом тут, на наш погляд, виступає процес тлумачення, який ми визначаємо як розгорнуту рефлексію не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому (там само). Феномен «присутності Іншого» є характерною рисою діалогу на цьому рівні, у процесі якого відбувається саморозкриття для Іншого – смислова презентація особистості. Отже, третій рівень розуміння тексту передбачає сформованість у особистості смислової рефлексії (Васильєва, 1997), що становить основу її саморегуляції.

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні вважаємо за доцільне віднести вміння індивіда припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення, рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів, прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розуміння тексту наративу.

Визначені нами рівні розвитку наративної компетентності також співвідносяться з основними вимірами дискурсивного самопроєктування особистості: «плагіатором», «читачем» та «автором» (Чепелева, Рудницька, 2019; Чепелева, Рудницька, 2018). Самопроєктування, в свою чергу, базується на розвиненій здатності до конструювання особистістю власного досвіду, базуючись не лише на минулих або теперішніх подіях, але й екстраполюючи його в майбутнє. Саме остання здатність і забезпечує спрямованість особистості на саморозвиток.

На нашу думку, у контексті розвитку здатності до самопроєктування, особистість поступово ускладнює способи текстової об'єктивації власного досвіду: від створення висловлювань, в яких закарбовується ситуативна подієвість на рівні «плагіатора», до умінь породжувати твір власного життя, вибудовувати його лейтмотив, який проходить крізь її подієвий ряд як головний автонаратив, що втілює концепцію життєздійснень особистості на рівні «автора» (Чепелева, 2011).

Так, у «плагіатора» наративна компетентність сформована на передсмислового рівні, адже людина не намагається визначати смислову структуру тексту автонаративу, а обмежується сприйняттям лише зовнішньої, поверхневої структури наративного повідомлення. Отже, тексти, які сприймаються та породжуються завдяки значенневому типу розуміння є текстами-трафаретами.

Основним механізмом їх створення стає пасивне відтворення, нетворче наслідування, репродукція. Семіотизація тут відбувається на її нижчому рівні – рівні пасивного відображення реальності шляхом «накидання» на неї вже відомих індивіду когнітивних структур через впізнання певних життєвих ситуацій та вписування їх у вже існуючі структури досвіду індивіда. Велику роль тут відіграє вплив первинних образів, штампів, стереотипів,

соціокультурних зразків. Сприймаючи або створюючи власні наративи, людина запозичує чужі смисли, «чуже мовлення», вибірково втілюючи їх у власні висловлення, що відбивають окремі ситуації її життя; «по-своєму» вибирає й компоує ситуативні елементи, об'єктивуючи їх у текстових висловленнях, копіює вже відомі «готові» фабули та сюжети.

Можна сказати, що вибірковість процесів текстотворення особистості на рівні «плагіатора» свідчить про її нездатність до самодетермінації, особистісної автономії, системної рефлексії, смислотворення, в результаті чого, відбувається опрощення смислів, їхня стереотипізація (Чепелева, Рудницька, 2019; Чепелева, Рудницька, 2017; Чепелева, Рудницька, 2018).

На цьому рівні висловлювання особистості мають дескриптивний та/або описовий характер, а їхня провідна функція полягає в означенні суб'єктивної реальності індивіда. Тобто мова в цьому випадку йде про *конструювання-відтворення*.

Розуміння текстової інформації на цьому рівні є значеннєвим – відтворенням смислу, що закладено в текст його автором. Основним механізмом цього процесу є інформаційний діалог (Чепелева, 2015).

Стратегії розвитку наративної компетентності особистості на передсмысловому рівні її сформованості є когнітивними стратегіями конструювання наративів: структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування тощо. Причому, як свідчать наші дослідження, навіть цими когнітивними операціями особистість володіє не в повній мірі.

На рівні «читача» особистість уже здатна продуктивно наративізувати життєвий досвід. У контексті психолого-герменевтичного підходу наративізація розглядається як технологія, що забезпечує перетворення зовнішніх подій людини на її особистісний досвід. На нашу думку, наративні структури постають інтерпретаційними рамками, котрі людина накидає на реальність, осмислюючи її (Розуміння та інтерпретація..., 2013 с. 47). Згідно поглядам Г. Ольсон, «читач читає буквально доти, поки текстуальні маркери і покажчики не змушують його переглянути свої інтерпретації» (Olson, 2015, с. 65).

Отже, однією з провідних функцій наративу є суб'єктивізація світу. Її суть полягає в тому, щоб зробити людину відкритою для гіпотетичного, для сфери актуальних і можливих перспектив, що утворюють певну реальність у процесі множинних інтерпретацій (Розуміння та інтерпретація..., 2013).

З точки зору І. Розенфельда, «нاراتиви відіграють роль лінз, крізь які незалежні елементи існування розглядаються як зв'язані частини цілого. Вони задають параметри повсякденного і визначають правила та способи ідентифікації об'єктів, що підлягають включенню в дискурсивний простір» (Розенфельд, 2006).

Д. Шифрін визначає наратив як «форму дискурсу, через яку ми реконструюємо і репрезентуємо минулий досвід для себе та для інших»

(Schiffrin, 1994, с. 321). Проте, як вже зазначалося, наратив має важливе значення і при проєктуванні людиною її можливого майбутнього.

У контексті вищезазначеного Ж.–П. Сартр зауважує, що для того, щоб «найбанальніша подія перетворилася на пригоду, достатньо її розповісти. Це й морочить людей; кожна людина – завжди оповідач історій, вона живе в оточенні історій, своїх і чужих, і все, що з нею відбувається, бачить крізь їїхню призму» (Сартр, 2001, с. 267).

Здатність особистості породжувати наративи передбачає сформованість у неї вмінь :

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

Отже, на рівні «читача» тип розуміння текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті.

Стратегії розвитку наративної компетентності особистості на смисловому рівні її сформованості є когнітивними та метакогнітивними стратегіями конструювання наративів: переосмислення, трансформація змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему. Конструювання досвіду стає *смислоорієнтованим*.

Для переходу на факультативний рівень «автора» особистість має опанувати технологію смислового діалогу, в процесі якого відбувається створення автонаративів. На рівні «автора», завдяки певній ціннісно-смисловій «логіці» інтеграції автонаративів у єдине смислове ціле, народжується життєвий твір особистості, осовом якого, а також засобом навігації особистості в межах якого виступає лейтмотив (Чепелева, Рудницька, 2019).

«Автор» здатний самостійно діяти і відповідати за наслідки своїх дій. Автор не реагує, а здійснює власні акції, операції, він постає джерелом власної творчої активності (Воробьева, 2004). На цьому рівні відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду особистості:

- самоприйняття множинних ракурсів власної ідентичності (Турушева, 2014);
- встановлення смислових відношень між окремими частинами досвіду особистості (Шюц, 2004);
- конструювання власної системи особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію само- та життєздійснень (Фридман, Комбс, 2001).

«Інтеграція цілісного життєвого досвіду через призму пошуку відповідей на запитання «Хто Я як людина, що проживає саме це життя?», «Хто Я у своєму житті в цілому?» дозволяє як образ ідентичності конструювати образ героя життєвого шляху, суб'єкта життєвих рішень» (Зайцева, 2016, с. 122).

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

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

Отже, на рівні «автора» тип розуміння особистістю текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає тлумачення як розгорнута рефлексія не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому (Чепелева, Рудницька, 2018).

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

- рефлексія можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, що приумножуються;
- формування позиції співавторства з Іншим;
- реалізація потенціалу життєвого твору як форми втілення самоздійснень особистості. Конструювання досвіду на рівні автора можна назвати *особистісно орієнтованим* – воно включає значення та смисли, сформовані на попередніх рівнях, спрямовуючись при цьому людину на власний розвиток та самоздійснення.

Таким чином, можна підсумувати, що розвиток наративної компетентності особистості передбачає оволодіння низкою компетентностей:

- тематичною організацією досвіду особистості шляхом створення «Я-висловлювань»;
- просторово-часовою та причинно-наслідковою структуралізацією подій та визначенням способів детермінації свого досвіду шляхом побудови наративів та автонаративів;
- ціннісно-смисловою інтеграцією досвіду особистості та його консолідацією з особистісним досвідом шляхом виділення головної лінії (лейтмотиву) власного життєвого твору, яка закарбовує смислову систему особистості, що забезпечує смислову регуляцію життєздійснень особистості.

Отже, наратив виступає не лише важливим інструментом розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідним засобом саморозуміння, самоконструювання та особистісного зростання.

2.2. Структурно-процесуальна модель наративного конструювання досвіду особистості

Згідно зазначеного вище (див. 1.1.), регулювання процесуальних та результативних аспектів інтерпретаційної активності суб'єкта здійснюється завдяки метакогніціям. Особливості перебігу когнітивних і метакогнітивних процесів особистості зумовлюють різні зміни співвідношень внутрішнього та зовнішнього контекстів. Останнє, у свою чергу, визначає основні рівні сформованості інтерпретаційних процесів особистості: передсмысловий (значеннєвий), смысловий та метасмысловий.

Так, визначальною особливістю передсмыслового рівня постає наявність зовнішньоконтекстуальної чи внутрішньоконтекстуальної домінанти. Критеріальними ознаками сформованості інтерпретаційних процесів особистості на цьому рівні є її вміння:

- виділяти окремі елементи досвіду;
- оформлювати факти у вербальні висловлювання;
- виокремлювати певні ситуації і події та експлікувати їх у текстові висловлювання;
- ставити запитання іншій особі щодо виділених елементів досвіду (фактів, ситуацій, подій).

Процес продукування інтерпретаційних процесів на передсмысловому рівні переважно забезпечується когнітивними ресурсами особистості.

Характерною ознакою смыслового рівня є неузгодженість внутрішнього та зовнішнього контекстів, їх «мерехтіння». Серед критеріальних ознак сформованості інтерпретаційних процесів особистості тут доцільно виділити такі вміння особистості:

- визначати в тексті соціокультурного наративу тему, предмет, основну думку (ідею);
- виділяти проблему, що постає перед особистістю;
- висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту «подієвої канви»;
- ставити питання Іншому і знаходити відповіді, спираючись на зовнішні джерела (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).

Метасмысловий рівень, у свою чергу, характеризується одночасним «утриманням» особистістю як зовнішнього, так і внутрішнього контекстів. До ключових ознак сформованості інтерпретаційних процесів особистості на цьому рівні належать вміння:

- припускати, що саме спонукало Іншого до створення певного наративу, вступати в діалог з ним;
- рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів (ставити питання до себе та власного досвіду);
- об'єднувати минуле, сьогодення та майбутнє в одному наративі та трансформувати його в лейтмотив;

– аналізувати труднощі, що виникають під час інтерпретації наративу та автонаративу;

– прогнозувати ефект (наслідки) від створення певного наративу.

При продукуванні інтерпретаційних процесів на смисловому та метасмисловому рівнях максимально використовуються як когнітивні, так і метакогнітивні ресурси особистості. При цьому провідну роль тут відіграють метакогніції, що забезпечують регулювання процесуальних та результативних (ефективних) аспектів інтерпретаційних процесів особистості.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що рівень сформованості в індивіда процесів інтерпретації соціокультурних та особистісних текстів може бути основним критерієм виділення стагнуючої та розвиваючої стратегій конструювання досвіду особистістю.

Так, у разі сформованості інтерпретаційних процесів на передсмисловому (значеннєвому) рівні, стратегію наративного конструювання досвіду особистості може бути визначено як стагнуючу.

Провідним механізмом наративного конструювання досвіду тут виступає процес квазіінтерпретації, зумовлений порушенням взаємодії внутрішнього та зовнішнього контекстів: «застряганням», «залипанням», жорсткою фіксацією особистісного тексту щодо одного з них. Через таку ригідність смисл і значення тексту як фігури в полі стають також нерухомими, що відповідає втраті здатності до творчої пошукової активності суб'єкта. Його особисті вибори знеструмлюються. Людина ніби діє «за сценарієм», який може бути імпліцитним, неусвідомленим, уявним тощо. Процес інтерпретації блокується. Конструювання досвіду унеможлиблюється.

Детальніше охарактеризуємо виділені нами ситуації стагнації процесу дискурсивного конструювання досвіду, зумовлені принциповим порушенням взаємодії між зовнішнім та внутрішнім контекстами.

1. «Зовнішньоконтекстуальна домінанта». Тут текст особистості фіксується на зовнішньому контексті. При цьому внутрішній контекст суб'єкта за певних причин виявляється не доступним для нього. Його «відсутність» пригнічує перебіг інтерпретаційні процеси, унаслідок чого продуктивне конструювання досвіду особистістю блокується. Такий процес є «квазіінтерпретацією» (Н.В. Чепелева). Характерним прикладом може бути тенденція придбання людиною товарів, що рекламуються в ЗМІ.

У разі несформованості (недоступності) внутрішнього контексту індивіда, його досвід не асимілюється, не присвоюється, не стає особистісним. Він визначається низкою конкретних життєвих ситуацій, певними поведінковими патернами, притаманними для них, специфікою взаємодії з іншими людьми тощо. За визначенням, Н.В. Чепелевої, такий досвід є особистим (Чепелева, 2017).

Серед його основних характеристик можна виділити: дифузність, невідрефлексованість, фрагментарність (розірваність, мозаїчність).

Основною одиницею особистого досвіду виступає ситуація, а способами його організації є практики, всередині яких відбувається його тематична та просторово-часова організація.

2. «Внутрішньоконтекстуальна домінанта». У другому випадку текст особи фіксується щодо внутрішнього контексту. Зовнішній контекст при цьому з певних причин «втрачається» («поза зоною доступу») для особистості: знецінюється, нівелюється, ігнорується, він невиявлений, дифузний, «миготливий». У його «відсутності» внутрішній контекст характеризується надмірною ригідністю, внаслідок чого текст особистості дезорганізується, набуває незв'язного розщепленого характеру.

При цьому контекст залишається незмінним, а текст стає лише його підтвердженням. Це ситуація, коли внутрішній контекст як необхідна умова породження інтерпретаційних процесів особистості виявляється недостатнім для їх продуктивного перебігу. Такий процес також можна схарактеризувати як «квазіінтерпретацією». Яскравою ілюстрацією тут може слугувати перша частина «Притчі про сокиру».

«В одного чоловіка зникла сокира. Він вийшов на подвір'я за сокирою, все обшукав і не знайшов її. А за парканом стояв сусідський син. Він стояв, як людина, що вкрала сокиру. Він ходив, як людина, яка вкрала сокиру; дивився, як людина, що вкрала сокиру і навіть говорив, як людина, яка вкрала сокиру.»

Тут чоловік, у якого зникла сокира, спіткнувся і побачив, що спіткнувся він об свою власну сокиру. Він її не помітив раніше. Піднявши сокиру, він подивився на сусідського сина... Той стояв як людина, яка ніколи не брала сокири, він дивився як людина, яка не може вкрати сокиру...»

Таким чином, внутрішній контекст, у своєму відриві від зовнішнього, через свою щільність і жорсткість, а, як наслідок, і токсичність просто вичавлює, витісняє собою «живу реальність».

В обох вищенаведених варіантах відбувається процес анігуляції: зняття контекстуальної напруги, перехід у пасивний стан, вихід за межі дії зовнішнього та внутрішнього контекстів, який знеструмлює інтерпретаційні процеси особистості. При домінуванні одного з контекстів конфігурація «контекст – текст» набуває замкненого контуру, що перешкоджає перебігу інтерпретаційних процесів особистості, і, як наслідок, конструюванню її досвіду.

У свою чергу, сформованість інтерпретаційних процесів на смисловому та метасмисловому рівнях визначає розвиваючі стратегії особистості. Так, стратегія конструювання досвіду на смисловому рівні може бути визначена як смислопоглинальна. Основним механізмом наративного конструювання досвіду тут постає інтерпретація із застосуванням запозичених соціокультурних схем, що, у свою чергу, зумовлено неузгодженістю зовнішнього та внутрішнього контекстів, їх «мерехтінням».

Схарактеризуємо основні типи таких неузгодженостей.

1. *Дезінтеграція зовнішніх контекстів.* У ситуації суперечливості змістів зовнішніх контекстів у людини може вкрай важко відбуватися здійснення якісної асиміляції цього досвіду: його закарбування, «фільтрації», осмислення та втілення в уже існуючу систему особистісних і життєвих смислів та уявлень.

Як приклад тут можна навести історію сучасного менеджера, який у разі виробничого конфлікту паралельно звертається за допомогою до коуча, астролога, психолога, екстрасенса та священика. Одночасне лікування в професора медицини та ворожки, віра у високі технології та силу часнику проти коронавірусної інфекції – ось він, наш новий ризомний світ – світ особливої грибниці, яка є ніби коренем самої себе, що вибудовує горизонтальні, площинні, спонтанні, хаосоподібні зв'язки.

Поняття ризоми відображає базисну для постмодерну деконструктивістську тенденцію презумпції нівелювання, знецінення, руйнування класичних уявлень про структуру тексту як семантично центровану конструкцію. Основною характеристикою ризоми є її гетерономність, при цьому її цілісність не втрачається. Вона становить «семіотичну ланку як клубень, у якій спресовані найрізноманітніші види діяльності – лінгвістичної, перцептивної, міметичної, жестикуляційної, пізнавальної; самих по собі мови, її універсальності не існує, ми бачимо лише змагання діалектів, говорів, жаргонів, спеціальних мов» (Делез, Гваттари, 1996, с. 8). Вочевидь, ризомність проявляється в таких властивостях наративів, як фрагментарність, цитатність, хаотичність сюжету, колажність, контамінація різних текстових складових.

Так, у культовому постмодерністському романі І. Кальвіно «Коли одного разу зимової ночі мандрівник...» фабула зводиться до нескінченних спроб написати і прочитати роман. Тут читач, він же й співавтор цього твору, постійно стикається з фактами підміни тексту, його нездатністю стати завершеним твором у принципі: італійський роман замінюється на польський, потім з'являються японці, індіанці, Кіммерія, починається фейкова наукова дискусія про фейкову кіммерійську літературу.

Іншим яскравим прикладом ризоми може бути філософський роман Д.Є. Галковського «Нескінченний глухий кут». Його текстове полотно зіткане з величезної кількості цитат, а кожен його фрагмент є приміткою до якогось іншого фрагмента, при цьому посилання, що керують переходом від одного коментаря до іншого, пов'язують увесь твір загальною смисловою канвою.

У руслі обговорюваної проблеми інтерес викликає також останній роман відомого аргентинського письменника Х. Кортасара «Книги Мануеля», що становить специфічну книгу в книзі, текст, розірваний на клаптики або зібраний з уламків, в якому відчуття тотальної безсистемності і хаотичності досягається за рахунок дій персонажів, що роблять вирізки з газет, створюють колажі і вставляють їх у текст. Головний герой роману метушиться і розривається між прагненням взяти участь у спробі

революційного перевороту і екзистенційними пошуками, готовністю до активного протесту і бажанням залишатися лише свідком подій, що розгортаються.

У контексті вищезазначеного, інтерпретація розуміється вже не в традиційному герменевтичному сенсі, а як процедура плюральної і принципово довільної його «семантичної центрації». У свою чергу, отримані в результаті такої інтерпретації нарративні конструкти здебільшого просто зводяться до суми фактів, явищ, вчинків героїв, ситуацій та подій, а включеність особистості до певних соціокультурних контекстів не забезпечує емергентності процесу життєтворчості, завдяки якій можуть продукуватися смисли, що не становлять суму вже існуючих значень, за допомогою яких можна описати деяку подію: «два плюс два» тут просто функціонує як «два плюс два». У термінах постнекласичної раціональності порушується принцип холізму, згідно якому ціле не більше і не менше своїх частин, тут воно якісно інше.

В оптиці гештальтпсихології (Ф. Перлз, П. Гудмен (Перлз, Гудмен, 2001), С. Гінгер (Гингер, Гингер, 1999)) контакт особистості з середовищем у цьому випадку переривається на стадії постконтакту, головне завдання якої полягає в асиміляції досвіду та його подальшій інтеграції до системи особистісної ідентичності, що, у свою чергу, формується в результаті консолідації досвіду в процесі різноманітних соціальних взаємодій.

Переривання контакту на цьому етапі призводить до девалідації (знецінення), що перешкоджає продуктивній асиміляції особистістю нового досвіду. Гештальт, який виявився незакритим, надалі прагне до свого завершення шляхом численного відтворення цієї ситуації, внаслідок чого продукується особистісний патерн, адекватний не актуальному, а «застарілому» контексту, що і призводить до знеструмлення процесів особистості.

2. *«Інфантилізм» внутрішнього контексту* як суб'єктивного фрейму взаємодії з реальністю, усередині якого відтворюються особистісна значимість і смисл подій та явищ у житті людини, що конструюються в результаті співвіднесення певного ціннісно-сміслового змісту з Іншими, що, у свою чергу, призводить до блокування системної рефлексії (Д.О. Леонтьєв), децентрації (М.Л. Смульсон) і, як наслідок, гальмування процесів інтерпретації досвіду та смислотворення в принципі.

Яскравим прикладом, який ілюструє недосформованість, недооформленість, розшарування внутрішнього контексту особистості, може слугувати головний герой фільму Р. Балаяна «Польоти уві сні та наяву», який руйнує залишки несучих конструкцій свого пустопорожнього та нікчемного життя. «У результаті він залишається ні з чим, але все, що він мав, і не було йому по-справжньому потрібно – у своєму скляному каламутному футлярі він не бачив у тому, ніякої цінності. Залишивши дружину, поволочившись за молоденьким граціозним дівчиськом, отримавши по морді від грабіжників і в черговий раз зайнявши п'ятдесят рублів у загадкової мовчазливої жінки, яка

багато років любить його, головний герой продуває залицяльнику своєї молодій пасії і кукурікає на вечірці на честь дня свого народження.

Це і є результат усього його життя – результат життя безлічі людей, змушених переосмислювати свій шлях і залишатися ні з чим. Екзистенційна радянська драма про кризу цінностей, невідповідність характеру віку і просто про людину, що загубилася, безглуздо мріє про можливості, які минають, або навіть уже не з'являться. Він омріює щось туманно, немов уві сні, але не знаходить цього» (Мор, 1982).

Безумовно, що ця точка кризи, точка напруги потенційно може надалі стати місцем утворення, «проростання» власного внутрішнього контексту особистості.

3. *Поляризація зовнішнього та внутрішнього контекстів.* У цьому випадку межа контакту зовнішнього та внутрішнього контекстів характеризується «пунктирністю». Прикладом такої роз'єднаності контекстів постає конфлікт «внутрішньої» та «зовнішньої» людини, при якому зовнішнє, «рольове» існування людини принципово не збігається з її внутрішньою реальністю. У соціокультурному просторі «рольова» реалізація особистості пов'язана з доктриною соціального детермінізму і в межах постмодерністської термінології може бути описана як «інстинкт театральності», що сприяє «згладжуванню» самобутності індивіда. Тут метафора «зовнішньої людини» певною мірою відбиває уявність людського буття в принципі.

Яскравою ілюстрацією вищезазначеного можуть слугувати численні герої творів А.П. Чехова. Аналізуючи творчість автора, В.С. Мазенко наочно показує, що «зовнішнє рольове існування чеховських героїв катастрофічно не збігається з їхнім справжнім внутрішнім життям» (Мазенко, 2004, с. 6).

Так, занурення в «рольову стихію» призводить до «внутрішнього розлому» Гурова – персонажа відомого чеховського оповідання «Дама з собачкою». «У нього були два життя: перше явне, яке бачили і знали всі, кому це потрібно було, повне умовної правди і умовного обману, зовсім схоже на життя його знайомих і друзів, а друге – таємне. І за дивним збігом обставин, можливо, випадковим, усе, що було для нього важливим, цікавим, необхідним, у чому він був щирим і не обманював самого себе, що становило зерно його життя, відбувалося таємно від інших, усе ж, що було його брехнею, його оболонкою, за якою він укривався, приховуючи правду, як, наприклад, його служба в банку, суперечки в клубі, його «нижча раса», відвідування ювілеїв з дружиною – було явним» (Чехов, 1986, с. 141–142).

Згідно поглядів В.А. Бачиніна, між внутрішньою та зовнішньою людиною існують три основних типи взаємин:

«1. внутрішня людина однозначно та безапеляційно панує над зовнішньою, використовуючи останнього як службовий інструмент;

2. внутрішня і зовнішня людина перебувають у відносинах перманентної конфронтації, що складається з поперемінних домінувань то

однієї, то іншої сторони, а також з періодично встановлюваних компромісних, рівноважно-динамічних відносин;

3. внутрішня людина перебуває в дрімотному чи анемічному стані, майже не дається знаки і тому знаходиться в повному підпорядкуванні у зовнішньої людини, практично не виявляючи яких-небудь явних і досить помітних намірів до зміни свого принизливого, рабського статусу» (Бачинин, 2012).

Вочевидь, що саме перший описаних вище тип змін відносин «внутрішньої» і «зовнішньої» людини містить у собі потенціал формування продуктивної стратегії конструювання особистісного і життєвого досвіду.

Яскравими прикладами, що ілюструють драматичну боротьбу «внутрішньої» і «зовнішньої» людини (другий тип за В.А. Бачининим), можуть бути численні кінематографічні твори такі, як: «Правила гри» (Ж. Ренуар), «Білі ночі» (Л. Вісконті), «Персона», «Час вовка» (І. Бергман), «Хто боїться Вірджинії Вулф?» (М. Ніколс), «Соляріс» (А. Тарковський), «Полювання на лис» (В. Абдрашитов), «Прекрасна суперечка» (Ж. Ріветт) тощо.

Внаслідок такої боротьби у «внутрішньої» людини може сформуватися готовність розірвати пута, скинути маску, кинути виклик «зовнішньому» існуванню, «пробитися» до свого справжнього «Я», почати вибудовувати власну смислову систему («Сталкер», «Соляріс», «Андрій Рубльов», «Дзеркало» (А. Тарковський), «Кров поета», «Заповіт Орфея» (Ж. Кокто), «3 життя маріонеток» (І. Бергман), «Відлік потопельників» (П. Гриневей), «Скромна чарівність буржуазії» (Л. Бунюель), «Сни» (А. Куросава) тощо).

Проте внаслідок домінування «зовнішньої» людини, ця маска може «прирости» до обличчя (третій тип за В.А. Бачининим). Драматичність такого результату глибоко розкрита в кінострічках «Це спортивне життя» (Л. Андерсон), «Час вовка» (І. Бергман), «Проста формальність» (Д. Торнаторе).

Таким чином, на смисловому рівні особистість, уже має готовність вступати в діалогічні відносини з Іншим, проте цей діалог ще характеризується «уривчастістю свого звучання», його контури рвані, дискретні, пунктирні, деформовані (розтягнуті) внаслідок періодичного застрягання суб'єкта як на «зовнішніх», так і на «внутрішніх» контекстах свого життєвого досвіду. Саме через ці розриви і проступає «наполегливе дихання» монологічності, що паралізує вибудовування особистістю власної смислової системи.

У свою чергу, провідним механізмом нарративного конструювання досвіду на метасмисловому рівні є створення власних інтерпретаційних схем, яке здійснюється особистістю в процесі діалогу з Іншим (за М.М. Бахтіним). Відповідно, стратегію конструювання досвіду на цьому рівні можна визначити як смислопороджувальну. Ілюстрацією вищесказаного може бути кінострічка «Вилікувати страх» (О.І. Пархоменко), в основі сюжету якої

лежить драматична доля великого хірурга і священнослужителя В.Ф. Войно-Ясенецького.

Процес формування смислової системи особистості є складним нелінійним динамічним синтезом нової цілісності, що зумовлює загальну спрямованість її життя. Світова художня література містить численні приклади спроб побудови смислових систем особистості («Злочин і кара», «Брати Карамазови» (Ф.М. Достоевський), «Тягар пристрастей людських» (С. Моем), «Гра в бісер», «Степовий вовк» (Г. Гессе), «Парі» (А.П. Чехов), «Вероніка вирішує померти» (П. Коельйо), «Втеча від безпеки», «Ілюзії» (Р. Бах), «Іскра життя» (Е.М. Ремарк), «Цитадель» (А. де Сент-Екзюпері), «Над прірвою в житті» (Дж.Д. Селінджер), «Дорога» (К. Маккарті), «Батько-ліс» (А. Кім), «Пробудження» (Г. Газданов), «Аустерліц» (В. Зебальд), «Не відпускай мене» (К. Ішігуро) тощо).

Викладені вище концептуальні положення систематизовані та представлені в таблиці 2.2.1.

Таким чином, запропонована нами структурно-процесуальна модель наративного конструювання досвіду особистості включає стратегії та механізми наративного конструювання досвіду, відповідні їм конфігурації зовнішнього і внутрішнього контекстів, рівні сформованості інтерпретаційних процесів і критерії їх визначення, когнітивні та метакогнітивні підпроцеси наративного конструювання досвіду і може слугувати концептуальною основою для розробки структурно-смислової моделі наративного конструювання досвіду в контексті розвитку особистості.

Структурно-процесуальна модель наративного конструювання досвіду особистості

Стратегії наративного конструювання досвіду		Механізми наративного конструювання досвіду	Конфігурації співвідношень внутрішнього і зовнішнього контекстів	Рівні сформованості інтерпретаційних процесів	Критерії визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів	Когнітивні і метакогнітивні підпроцеси наративного конструювання досвіду
Стагнуюча		Квазіінтерпретація	Зовнішньо-контекстуальна/внутрішньо-контекстуальна домінанта	Передсмысловий (значеневий)	<i>Здатності:</i> - виділяти окремі елементи досвіду; - оформляти факти у вербальні висловлювання; - виділяти певні ситуації і події та експлікувати їх у текстові висловлювання; - ставити запитання іншій особі щодо виділених елементів досвіду (фактів, ситуацій, подій).	Когнітивні процеси
Розвивальні	Смислопоглинальна	Інтерпретація із застосуванням запозичених соціокультурних схем	Неузгодженість внутрішнього і зовнішнього контекстів, «мерехтіння» контекстів	Смысловий	<i>Здатності:</i> - визначати в тексті соціокультурного наративу тему, предмет, основну думку (ідею); - виділяти проблему, що постає перед особистістю; - висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту «подієвої канви»; - ставити питання Іншому і знаходити відповіді, спираючись на зовнішні джерела (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).	Когнітивні і метакогнітивні процеси
	Смислопороджувальна	Створення власних інтерпретаційних схем, що здійснюється в процесі діалогу з Іншим	.Одночасне «утримання» зовнішнього та внутрішнього контекстів	Метасмысловий	<i>Здатності:</i> - припускати, що саме спонукало Іншого до створення певного наративу, вступати в діалог з ним; - рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів (ставити питання до себе та власного досвіду); - об'єднувати минуле, теперішнє та майбутнє в одному наративі та трансформувати його в лейтмотив; - аналізувати труднощі, що виникають під час інтерпретації наративу та автонаративу; - прогнозувати ефект (наслідки) від створення певного наративу.	

2.3. Структурно-сміслова модель наративного конструювання досвіду особистості

Як вже зазначалося вище (див. 1.1.), у межах психогерменевтичного підходу особистісний досвід розглядається нами як сміслова система, що конструюється в межах плінних ситуацій шляхом відбору значимих для особистості подій та впорядкування їх у певні дискурсивні структури. При цьому основною метою дискурсивного конструювання досвіду є його сміслова інтеграція, яка знаходить своє відображення переважно в дискурсивній формі, провідною з яких є наратив. Інакше кажучи, основним видом дискурсивного конструювання досвіду є наративне конструювання.

Наратив у цьому контексті тлумачиться нами як когнітивна схема конструювання сміслу через тематичне розташування фактів у вигляді організованих сюжетів, які спираються на соціокультурні та особистісні конструкти. При цьому значну роль у процесі наративного конструювання досвіду відіграють культурні зразки, які містять типові події, уявлення, оцінки, практики, тобто соціально прийнятні способи конструювання реальності. Саме ці культурно зумовлені зразки, які представлено в культурних дискурсах (казках оповіданнях, сімейних та ін. міфах, тощо), лежать в основі інтерпретації спочатку соціокультурного, а потім і власного досвіду, тобто досвіду особистості, виступаючи в ролі сміслових схем інтерпретації реальності та індивідуального досвіду.

На нашу думку, конструювання особистого досвіду як основи розуміння реальності та себе в цій реальності є однією із провідних умов розвитку особистості. Інакше кажучи, розвиток особистості в межах психолого-герменевтичного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через інтерпретацію основних соціокультурних дискурсів та конструювання на цій основі особистісного досвіду, об'єктивованого в текстах автонаративів. При цьому ми згодні з авторами, які розглядають наратив як когнітивну схему конструювання сміслів через тематичне розміщення фактів у вигляді організованих сюжетів у соціальному, особистісному та часовому просторах (Крослі, 2013; Макадамс, 2008; Bruner, 1991; Polkinghorn. 1988; Sarbin, 1986).

Таким чином, можна стверджувати, що наративізація є провідним механізмом сміслоутворення, оскільки окремі події та факти набувають сенсу лише тоді, коли вони вміщуються в певну схему, що організує досвід. Такою схемою і є наративна модель. Інакше кажучи, наратив можна тлумачити як культурно та особистісно зумовлену схему конструювання сміслу через тематичне розміщення фактів залежно від зовнішнього (соціокультурного) або внутрішнього (особистісного) контекстів.

Наративи дозволяють нам конструювати свій досвід різноманітними способами. Наприклад, у процесі породження наративу ми можемо осмислювати та описувати свій минулий досвід, а також редагувати, виправляти та редагувати його. Крім того, наративи дозволяють особистості поєднувати минулий досвід з теперішнім і навіть з майбутнім, що

проєктується (Polkinghorn. 1988), узгоджуючи між собою різноманітні версії себе. Дана характеристика наративу є важливим інструментом (ре)конструювання досвіду і, відповідно, ідентичності особистості, тобто зовнішнім проявом «рефлексивного проєкту ідентичності» (Giddens, 1991), який підтримується в неперервному процесі рефлексії та трансформації.

Однак, на думку Е.Е. Сапогової, можна цілком закономірно припустити, що ніякий колись набутий смисл не є вічним, оскільки він існує для конкретного моменту життя конкретної людини (у формі смислу цього моменту існування), і в якісь моменти для людини виникає необхідність відчуження деяких раніше працюючих на особистісне зростання смислів, звільнення від них, тобто відбувається смисловтрата і можливо навіть вольове зусилля смислоснищення, смисловідчуження – відмова від реалізації раніше віднайдених смислів (Сапогова, 2020).

Крім того, як вже зазначалося (див. 1.1), конструювання досвіду особистості багато в чому визначається контекстом (особистим, соціокультурним, подієвим), який і задіює механізм інтерпретації та дозволяє вибудувати актуальну для людини смислову систему. Ці контексти сприяють як розширенню, збагаченню, так й звуженню, спрощенню смислового простору особистості. В першому випадку можна говорити про ефект збагачення смислу, в другому – збіднення. Таким чином, у процесі дискурсивного конструювання досвіду можливі два шляхи смислоутворення – розширення або звуження смислового простору особистості залежно від характеру контексту, який при цьому задіюється. Це, в свою чергу, відбивається на характері наративів, що його відображають.

Спираючись на викладені вище положення, нами було розроблено структурно-смислову модель наративного конструювання досвіду особистості з акцентом на процес її розвитку (див. таблицю 2.3.1).

Зупинимося на характеристиці вказаної моделі, яка включає:

Види наративного конструювання досвіду, виходячи з основних вимірів розвитку особистості за Д.О. Леонтьєвим. Згідно Д.О. Леонтьєву (Леонтьєв, 2013) є декілька вимірів розвитку. У першому людина виступає як біологічна одиниця, такий розвиток є універсальним, і його результатом є морфологічне та функціональне дозрівання, яке дозволяє оптимально пристосуватися до навколишнього. На нашу думку, – це досеміотичний рівень розвитку людини, тут ще немає потреби у символізації, яка є однією з основних психологічних потреб людини, (Мадди 2005), немає знакового опосередкування власної діяльності та розвитку. Дискурси на цьому рівні задаються ззовні, причому вони є нормованими згідно тієї чи іншої соціокультурної епохи.

Другий вимір розвитку – соціальний, результатом якого є соціальний індивід і те, що можна назвати базовою особистістю. За В.М. Розіним, соціальний індивід – це людина, що належить до певної культури і діє відповідно до її основних реалій. Така особистість не створює власний «Я-текст», а запозичає тексти, міфи, сценарії тощо із соціокультурного оточення.

Таблиця 2.3.1

Структурно-смілова модель наративного конструювання досвіду в контексті розвитку особистості

Виміри розвитку особистості (за Д. Леонтсьвим)	Рівні наративного конструювання досвіду особистості	Типи конструювання досвіду	Одиниці досвіду	Одиниці об'єктивації (категоризації) досвіду		
				Елементи структурно-смілової організації тексту	Елементи наративу як розповідного тексту (комунікативні характеристики)	Загальні характеристики текстуальності
Біологічний	Квазінаративний	Ситуаційний	Факти, ситуації	Тематична розкиданість, просторово-часова дискретність, розірваність смислового поля тексту, збіднена тематична наповненість тексту	Місце, час, герой/герої, ситуація, емоційне ставлення до них	Неповнота та/або неузгодженість когнітивної, рефлексивної і регулятивної інформації за рахунок «незрілості» рефлексивних ресурсів особистості
Соціальний	Наративний	Подієвий	Події	Тенденція до зменшення тематичної розкиданості та розірваності смислового поля та структурної узгодженості інформаційних планів тексту, збільшення смислового обсягу тексту	Герой/герої, місце, час, певна послідовність подій, емоційне та рефлексивне ставлення до себе та/або героїв і подій	Тенденція до інформативності, цілісності, структурності, просторово-часової узгодженості тексту
Особистісний	Метанаративний	Смісловий	Тезауруси, лейтмотиви	Смілова інтеграція інформаційних планів тексту, багатий сміловий обсяг тексту та глибина розкриття основних смілових тем	Інший, просторово-часова узгодженість, інтеграція ретроспективних і проспективних планів тексту, смілова спрямованість послідовності подій	Тематична єдність, хронотоп, інформативність, структурність, смілова цілісність, діалогічність тексту

Вона ще не є автором, а, скоріше читачем соціокультурного дискурсу та навіть його плагіатором (Дискурсивні технології..., 2019). Тому базова особистість не створює власні життєві та особистісні проекти, а користується тим, що їй пропонують соціум і культура. На цьому рівні немає також саморозвитку, а є розвиток, що визначається основними соціокультурними інститутами – сім'єю, школою, ЗМІ тощо.

Отже на соціальному рівні розвиток особистості визначає фундаментальний дискурс (В.І. Розін), який виступає в ролі соціальної норми та сприймається людиною як сама реальність. Приймаючи певний фундаментальний дискурс, особистість починає діяти в його межах, вводячи у них будь-який матеріал і власні дії та вчинки. Засвоюється фундаментальний дискурс через соціальні дискурсивні практики, до яких належать освіта, засоби масової інформації, мистецтво, професійні заняття, образ та стиль життя тощо. Ці дискурси задають також сценарії поведінки, а також життєві та особистісні проекти.

Таку особистість можна назвати особистістю конформістського типу (Мадди, 2005), якій нічого більше не потрібно: є біологічні нужди та соціальні ролі, вона цілком задоволена життям у цих двох вимірах, третього для неї просто не існує. Людина пливе за течією, тобто будує життя адаптивним чином.

Коли ж на перше місце виходять психологічні потреби, тоді перед людиною постає питання про сенс життя, і вона починає будувати образ майбутнього, що дає їй могутню опору для опосередкування свого життя у вигляді життєвих цілей, смислів, завдань і відкриває шлях до переходу на наступний, особистісний рівень розвитку.

На думку С. Мадді, універсальними психологічними потребами людини є потреби в символізації, уяві та судженні (там само). Якщо у людини наявні усі ці потреби, то вона налаштована аналізувати, інтерпретувати та реконструювати власний досвід, категоризуючи, трансформуючи та оцінюючи його, що, у свою чергу, відкриває шляхи до виходу на третій, особистісний рівень власного розвитку. Це, своєю чергою, спонукає людину до самовиховання, самоосвіти, саморозвитку – усіх процесів, що лежать в основі як життєвого, так й особистісного самопроекування.

У цьому випадку, як зазначає Д.О. Леонт'єв, сама особистість стає чинником свого розвитку, хоча відбувається це далеко не в усіх. Особистісний рівень розвитку, на відміну від перших двох, не є обов'язковим, він, скоріше, факультативний (Леонт'єв, 2013). Завдання, що розв'язуються тут – не обов'язкові, не нормативні, а факультативні, насамперед – це завдання на смисл.

Для кожного з вказаних вимірів особистісного розвитку характерними є рівні та типи нарративного конструювання досвіду особистості. Розглянемо їх докладніше.

У межах біологічного виміру особистісного розвитку домінує квазінарративний рівень, для якого характерним є механічне поєднання окремих фактів, ситуацій, які відбуваються впродовж певного періоду часу. Основний тип конструювання досвіду – ситуативний, події як осмислений та вербалізований фрагмент досвіду не беруться до уваги. Одиницями досвіду, відповідно стають факти та ситуації.

У межах другого (соціального) виміру особистісного розвитку людина вже будує наративи, тобто переходить на наративний рівень конструювання власного досвіду. Відбувається цей процес шляхом відбору певних подій, керуючись критерієм їх релевантності, тобто значимості для тієї конкретної історії, яку людина хоче розповісти. Як зазначає В. Шмідт, проводячи свій відбір, людина мов би прокладає через наративний матеріал смислову лінію, яка виділяє один елемент та відкидає інші (Шмідт, 2003). Основний тип конструювання досвіду в цьому випадку – подієвий, який базується на подіях як провідній категорії досвіду в рамках соціального виміру розвитку.

У межах третього (особистісного) виміру розвитку задіюється смисловий тип конструювання досвіду, що призводить до створення метанаративу як провідної характеристики життєвого світу особистості. Відповідно одиницями досвіду, які лежать в основі його конструювання, є лейтмотиви та тезауруси. Лейтмотив, спираючись на роботи Бориса Гаспарова (Гаспаров, 1993), ми визначаємо як головну життєву тему, тобто основу для створення життєвої історії шляхом зв'язування основних подій життя в упорядковану послідовність. Він задається культурою, вихованням, освітою, читанням, усіма тими зовнішніми впливами, які трансформуються в особистісну систему смислів, вибудовуючи лінію життєвої історії людини, її життєвого світу (Чепелева, 2011). Тезаурус, спираючись на концепцію Лукових, ми тлумачимо як конструкцію знань, основним призначенням якої є орієнтація в навколишньому, саморозвиток та створення нового. Він розширює розуміння людиною себе й світу, тому центральним механізмом його створення є розуміння (Луков, Луков, 2013).

Перш ніж перейти до характеристики структурно-смислової організації Я-тексту особистості та загальних характеристик текстуальності зупинимося коротко на основних ознаках структурно-смислової організації тексту загалом.

У рамках нашої концепції текст є складною системою, що складається із смислових тем розподілених за когнітивним, рефлексивним та регулятивним інформаційними планами. Основними його характеристиками є зв'язність, цілісність, структурність, інформативність та діалогічність. Структурно-семантичні параметри тексту є тими ознаками, які визначають його основний зміст, тобто здатність нести певне повідомлення, яке буде сприйняте та зрозуміле іншому. Розгляне ці параметри докладніше, зупинившись передусім на тих, що відповідають особливостям наративного конструювання досвіду суб'єкта..

Структурно-семантичні параметри тексту визначаються нами як показники співвідношення між основними елементами тексту – смисловими темами (Чепелева, 2015).

За цією ознакою були виділені такі семантичні параметри.

Глибина розкриття смислової теми. Цей параметр характеризує ступінь розкриття смислової теми через більш дрібні смислові утворення підтеми та мікротеми

Обсяг смислового поля тексту, який характеризує співвідношення текстових та смислових елементів, тобто не просто формальну довжину твору, а наявність у його смисловому просторі певної кількості смислових елементів, які розподілені в тексті певної довжини.

Тематична розкиданість тексту, яка характеризує розвиток окремої теми в смисловому просторі тексту, тобто той факт, чи розвиває автор якусь смислову тему в одному текстовому фрагменті, чи повертається до неї час від часу в процесі викладу, доповнюючи новим розумінням ситуації, яку він описує.

Розірваність смислового поля тексту. Якщо у першому випадку автор тексту залишається в межах одного смислового рівня (когнітивного, рефлексивного або регулятивного), у цьому разі він мов би розриває смислову тканину тексту, тобто, не завершуючи однієї теми, переходить до іншої, крім того досить хаотично переміщаючись з одного смислового рівня на інший. Це, як правило, порушує цілісність тексту, а іноді і його зв'язність, не кажучи вже про інформативність.

Наведені вище семантичні параметри не лише визначають спосіб донесення основного змісту тексту до респондента, але й великою мірою характеризують особливості дискурсивного конструювання досвіду певною особистістю.

Перейдемо до характеристики структурно-смислової організації наративів залежно від рівня розвитку, на якому знаходиться особистість.

Квазінаратив, який будується на біологічному рівні розвитку, що передбачає механічне зціплення окремих фактів та ситуацій, насамперед характеризується тематичною розкиданістю та розірваністю смислового поля тексту, що породжує особистість. Крім того, можна казати про невеликий обсяг смислового поля тексту та глибину розкриття кожної смислової теми – в окремих випадках доцільніше говорити не про смислову тему, а про окремий змістовий фрагмент, у багатьох випадках не пов'язаний з іншими елементами тексту.

Крім того, якщо говорити про загальні характеристики текстуальності, то в межах біологічного виміру розвитку та притаманному цьому рівню квазінаративу відзначається неповнота та/або неузгодженість основних інформаційних планів тексту (когнітивного, рефлексивного, регулятивного). Когнітивна інформація – це, по суті, виклад фактів, про які оповідач повідомляє іншому, вона є вираженням поверхового шару тексту, даючи при цьому змогу зробити певне припущення про основні теми тексту. Як

правило, у текстах квазінарративу домінує саме цей інформаційний шар повідомлення.

Що стосується рефлексивної інформації, то вона передусім відображає власне розуміння оповідачем фактів і проблем, що за ними приховані. Як правило квазінарратив відображає саме факти, а не проблеми, які за ними стоять. І, нарешті, регулятивний план відображає спрямованість автора тексту на іншого – що саме виділити або приховати у тексті, до чого повернути увагу співбесідника. Як правило людина, що породжує квазінарратив, майже не спрямована на іншого, а якщо така спрямованість є, то вона має, скоріше, емоційний характер.

Як вже зазначалося, основний тип конструювання досвіду на соціальному рівні – подієвий, на відміну від ситуативного, притаманного біологічному рівню. Інакше кажучи, ситуація перетворюється на подію. За яких умов це можливо? На наш погляд, саме подія є маркером ситуації, її центром, саме вона є тією ниткою, потягнувши за які можна витягти «шматок» із безкінечного життєвого потоку ситуацій, структурувавши його. При цьому подія тільки тоді стає осмисленою та цілісною, коли її можна перевести в структурну форму або вмістити у вже наявну структуру. У протилежному випадку подія «зависає», стаючи відколотим фрагментом досвіду, який, не будучи переведеним у досвід особистісний, не будучи інтегрованим, може виступати в якості комплексу, що ускладнює людині життя. Таким чином, подія – це не просто якийсь епізод, факт нашого життя але це епізод, випадок зафіксований, означений, тобто приведений у форму, яка дозволяє розповісти про нього іншому. Тобто випадок, про який ніхто не дізнався, про який нікому не розказано (хоча б самому собі), подією не є (Проблеми психологической герменевтики, 2009).

Однак для того, щоб розповісти про деякий факт, епізод, перетворивши його на подію, сенс якої буде зрозумілим іншому, треба трансформувати повідомлення таким чином, щоб воно набуло характеру оповідання, тобто нарративу. Останній, своєю чергою, має відповідати певним критеріям нарративності, зокрема, крім вже схарактеризованих вище (див. 2.1). Зокрема такому тексту має бути притаманна тенденція до інформативності, цілісності, структурності, просторово-часової узгодженості, змістової єдності. Забезпечується це наявністю в тексті нарративу тенденції до зменшення тематичної розкиданості та розірваності смислового поля й структурної узгодженості інформаційних планів тексту, збільшення його смислового обсягу та поглибленням розкриття основних тем повідомлення.

У випадку особистісного виміру розвитку виникає смислова інтеграція текстової інформації, яка відображає основні концепти людини, зокрема її Я-концепцію, її ідентичність. Основними одиницями досвіду стають тезауруси та лейтмотиви, у зв'язку з чим Я-тексту особистості стає притаманна смислова інтеграція інформаційних планів тексту, глибина розкриття основних смислових тем, достатній для відображення досвіду обсяг смислового поля повідомлення. Крім того, текст на цьому рівні стає

діалогічним, тобто спрямованим не лише на передачу певної інформації, але й на встановлення контакту з співбесідником, трансляцію йому особистісних смислів і прагнення до їх прийняття іншим.

І останнє, на чому слід зупинитися, стосується елементів наративу як оповідального тексту, тобто його комунікативних характеристик, які відображають результати конструювання досвіду в межах різних рівнів розвитку особистості.

Основними смислопороджувальними характеристиками наративу є тема; персонажі; сюжет; життєві обставини; оцінки персонажів, у тому числі й себе; ставлення до подій, що викладаються; смислова узгодженість тексту наративу; хронотоп як єдність простору і часу, що виникає в процесі взаємодії оповідача з подіями, що викладаються; послідовність подій, підпорядкована певній особистій логіці оповідача, яка відображає його основні смислові домінанти у певний період життя.

У межах біологічного рівня розвитку текст, який породжує особистість (квазінаратив), редукується до викладу місця, іноді часу, героя/героїв, ситуації/фактів та емоційного ставлення до них. Причому останнє не завжди є адекватним обставинам, про які йде мова в оповіді.

На наступному рівні розвитку до них додаються характеристики подій та їх виклад у певній послідовності, рефлексивне ставлення до себе та героїв оповіді, а також до подій, що викладаються, причому факти та ситуації, як вже зазначалося, трансформуються в події.

Коли людина перебуває на особистісному рівні розвитку, елементи наративу включають Іншого як співавтора оповіді, просторово-часову узгодженість, інтеграцію ретроспективних та проспективних планів тексту, смислову спрямованість та смислове ставлення до себе та Інших, до власного життєвого світу в цілому.

Таким чином, запропонована структурно-смислова модель наративного конструювання досвіду особистості, що розвивається, включає види та типи наративного конструювання досвіду, категорії досвіду, характеристику його об'єктивації в я-тексті особистості, які видозмінюються залежно від біологічного, соціального та особистісного вимірів розвитку.

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРАКТИК ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ В СОЦІАЛЬНИХ КОНТЕКСТАХ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

3.1. Специфіка наративного конструювання досвіду в процесі розвитку молодших школярів та підлітків

3.1.1. Особливості наративного конструювання досвіду молодшими школярами

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. (Шилівська, 2018) Формування рефлексії, що відбувається на даному віковому етапі, сприяє усвідомленню дитиною власного «Я», свого життєвого досвіду, будуванню власної «Я-концепції», а отже, відкриває можливості для переосмислення, переструктурування отриманого досвіду.

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 (передсмысловий (значеннєвий), смысловий та метасмысловий) (Чепелева, 2021; Рудницька, 2021).

Досліджуючи рівень сформованості інтерпретаційних процесів у молодших школярів, ми використовували притчу та науковий текст «Софія Київська», який відповідає віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку. Працюючи з притчею, дитина має можливість уявляти хід думок описаних персонажів, переживати разом з ними, накладаючи таким чином події та вчинки персонажів на свій власний досвід. Важливою особливістю є й наявність кількох рівнів усвідомлення будь-якої притчі. Після ознайомлення зі змістом оповідань, досліджуваним було запропоновано виконати завдання, за якими можна попередньо визначити рівень сформованості в дитини інтерпретаційних процесів. Зокрема, про

наявність у досліджуваних передсмислового 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 в 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 9,2% 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 вчаться 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 31,3% досліджуваних. Ними 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 написано оповідання? Чи є у автора діти? Коли написано 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 в 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.

Передсмысловий рівень інтерпретації в процесі дослідження був виявлений у 51,7% 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 7,8% досліджуваних не сформовані інтерпретаційні процеси, про що свідчить неможливість поділити текст на логічні частини, а відповідно й скласти його план. 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. Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

Рівень сформованості інтерпретаційних процесів у молодших школярів

Рівень	Частота	Відсоток	Накоплений відсоток
не сформований передсмысловий	5	7,8	7,8
Передсмысловий	33	51,7	59,5
перехідний до смислового	20	31,3	90,8
Смысловий	6	9,2	100
перехідний до метасмыслового	0	0	100
Метасмысловий	0	0	100
Всього	64	100,0	100

Як зауважує В.О. Мартиненко (Мартиненко, 2013) 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 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. (Пеньковська, 2003)

В нашому дослідженні ми використовували модифіковану М.В. Максимовим методику А.В. Карпова (Максимов, 2020). 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. 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, потреби та уміння ще не виявляється. Дитина 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 якості, здібності, можливості, оцінюючи не лише позитивні, але й негативні сторони, не лише успіхи, але й невдачі. Вона зважає на думку інших і з врахуванням цього будує свою поведінку. Має також навички усвідомлення своїх емоцій і здатна проаналізувати власний психічний стан. Аналізуючи свій досвід, здатна зробити висновок на майбутнє. 12% молодших школярів 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 від пересмислового до смислового рівнем інтерпретації (0,55); між середнім рівнем розвитку рефлексії та пересмисловим 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, здатності поставити цілі на найближчу перспективу та пошуку внутрішніх ресурсів для досягнення цілей сприяє розвитку здатності в молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.

Розвиток здатності до децентрації як вміння 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 стан іншої людини.

І.В. Меєчко 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 (Меєчко, 2013).

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 свідчать, 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, вміню 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 ізольованого 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 в 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.

Досліджуючи взаємозв'язок між інтелектуальною ініціацією, стратегічністю та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів, ми використовували дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела. Зокрема, стосовно дослідження стратегічності, яка передбачає розвинуту в дитини здатність самостійно ставити завдання, приймати рішення тощо, ми використовувати наступні фактори: фактор, що відображає рівень розвитку самоконтролю, нормативності поведінки, розсудливості та схильності дитини до ризику. Як відомо, дитина молодшого шкільного віку великою мірою залежить від дорослих, які її оточують, і в прийнятті рішень, як і в означенні для себе певних завдань молодший школяр найчастіше орієнтується на думку дорослого, а часто очікує, що саме дорослий і поставить завдання, і прийме будь-яке рішення. Обрані нами фактори, на наш погляд, відображають особистісні риси дитини, наявність яких може в майбутньому сприяти розвитку стратегічності.

21% досліджуваних молодшого шкільного віку, за результатами дослідження, турбуються з приводу своїх вчинків, схильні все ускладнювати, готові до невдач та проявляють песимізм та ригідність («розсудливість»). З іншого боку 18% переоцінюють свої можливості, хоробрі у вчинках, оптимістичні, схильні до ризику, проявляють гнучкість у поведінці та спілкуванні («безтурботність»). Ми можемо лише припустити, що діти, які турбуються з приводу кожного свого вчинку і схильні все ускладнювати, в майбутньому не зможуть самостійно прийняти рішення. Радше за все, в підлітковому віці це може бути та категорія дітей, яка просто йде за сильнішим, шукаючи лідера, на якого можна перекласти відповідальність.

15% молодших школярів не схильні дотримуватися соціальних норм і правил, мають поганий самоконтроль, легко кидають розпочату справу, проявляють неорганізованість, відсутність мотивації («низька нормативність поведінки»). 36% досліджуваних дотримуються соціальних норм і правил поведінки, мають хороший самоконтроль, проявляють відповідальність, цілеспрямованість, вимогливість до себе, рішучість, наполегливість у досягненні мети («висока нормативність поведінки»). Відсутність самоконтролю, неорганізованість і неможливість довести розпочату справу до кінця, а тим більше відсутність мотивації до діяльності перешкоджають розвитку в дитини відповідальності, вміння прийняти рішення, оцінити його наслідки. Таким чином, у даному випадку навряд чи можна говорити про можливі передумови розвитку стратегічності.

19% дітей за результатами дослідження мають низький самоконтроль, проявляють імпульсивність, недбалість при виконанні будь-яких завдань, часто можуть лишати справу незавершеною і братися до іншої, проявляють конфліктність у поведінці, не приймаючи соціальні норми («низький самоконтроль»). 28% молодших школярів, які приймали участь у дослідженні, мають високий рівень контролю емоцій і поведінки, організовані, проявляють цілеспрямованість, іноді впертість в досягненні своєї мети, доводять розпочату справу до кінця, мають досить високу думку про себе («високий самоконтроль»).

На нашу думку, саме цілеспрямованість дитини, її впертість у досягненні мети, вміння контролювати себе – це ті якості, які в майбутньому можуть сприяти розвитку стратегічності. Імпульсивність, низький самоконтроль, неможливість завершити справу до кінця не дадуть можливість розвинути здатність самостійно ставити завдання, приймати рішення і реалізувати його в діяльності.

Несформованість інтерпретаційних процесів має позитивну кореляцію з показником «низький самоконтроль» (коефіцієнт кореляції 0,47) та показником «низька нормативність поведінки» (коефіцієнт кореляції 0,46). Таким чином, не здатність дитини до інтерпретації пов'язана не лише з розвитком читацької діяльності у молодшому шкільному віці, але й з особистісними якостями дитини. Зокрема, з неможливістю або небажанням закінчувати розпочату справу, неорганізованістю, відсутністю мотивації, імпульсивністю та проявами у дитини недбалості при виконанні будь-яких завдань.

Перехідний від передсмыслового до смыслового рівня інтерпретації позитивно корелює з наступними показниками: «високий самоконтроль» (коефіцієнт кореляції 0,49) та «безтурботність» (коефіцієнт кореляції 0,48). Отримані результати, на наш погляд, свідчать про те, що розвиток у молодшого школяра таких якостей, як оптимістичність, схильність до ризику, гнучкість у поведінці та спілкуванні, організованість, цілеспрямованість, впертість в досягненні своєї мети, вміння і бажання

довести розпочату справу до кінця і навіть переоцінка власних можливостей сприяють розвитку здатності до інтерпретації.

Можливо, розвиток у дитини молодшого шкільного віку означених якостей сприятиме в подальшому розвитку стратегічності, як однієї з необхідних умов, що зумовлює здатність до наративного конструювання досвіду.

Якщо розглядати в молодшому шкільному віці розвиток метакогніцій як здатність дитини керувати своїми пізнавальними процесами, то, крім стратегічності важливим є і розвиток у дитини здатності до інтелектуальної ініціації, як можливості самостійної постановки задач. Стосовно дослідження інтелектуальної ініціації ми використовували наступні фактори дитячого опитувальника Кеттела: фактор С та фактор Е.

За результатами дослідження 18% дітей проявляють емоційну нестійкість, імпульсивність, тривожність, дратівливість, невпевненість у собі, поступливість, тривожність, безвідповідальність, гостру реакцію на будь-яку невдачу та невміння довести справу до кінця («емоційна нестійкість»). 34% молодших школярів, які приймали участь у дослідженні, емоційно стійкі, спокійні, впевнені у собі, вміють контролювати власні емоції, наполегливі, працездатні, відповідальні, не бояться складних ситуацій та не переживають через дрібні невдачі, мають достатньо стійкі інтереси та намагаються довести розпочату справу до кінця («емоційна стійкість»).

З нашої точки зору, саме відсутність у дитини страху перед складними ситуаціями, відповідальність, наполегливість, впевненість у собі обумовлюють у дитини розвиток здатності до самостійної постановки задач, як навчального, так і життєвого характеру.

23% опитуваних схильні до прояву конформності, покірності, невпевненості у своїх можливостях, залежності від дорослих та однолітків, поступливості, хвилювання з приводу можливих помилок, невміння відстоювати власну думку («конформність»). Для 29% молодших школярів характерна незалежність у судженнях та поведінці, самостійність, наполегливість, непоступливість, схильність до лідерства, самоствердження та протиставлення себе іншим, конфліктність, іноді агресивність, дотримання власних правил у поведінці та спілкуванні, невизнання авторитетів («домінантність»). З одного боку діти з такими особистісними проявами «незручні» для оточуючих, часто з ними складно знайти спільну мову, переконати у чомусь, однак, з нашої точки зору, їх наполегливість, самостійність та незалежність у судженнях відкриває можливість для розвитку інтелектуальної ініціації.

Зауважимо, що на даному етапі дослідження не було встановлено значимих кореляційних зав'язків між перерахованими якостями особистості та певним рівнем розвитку інтерпретаційних процесів.

Ми вважаємо, що інтелектуальна ініціація, як метакогніція, що зумовлює в молодшого школяра подальший розвиток інтерпретаційних процесів у даному віці лише на стадії зародження і зумовлюється,

насамперед, особистісними якостями дитини, а також дорослими, які оточують дитину і поступово вчать самостійно приймати певні рішення і ставити перед собою завдання.

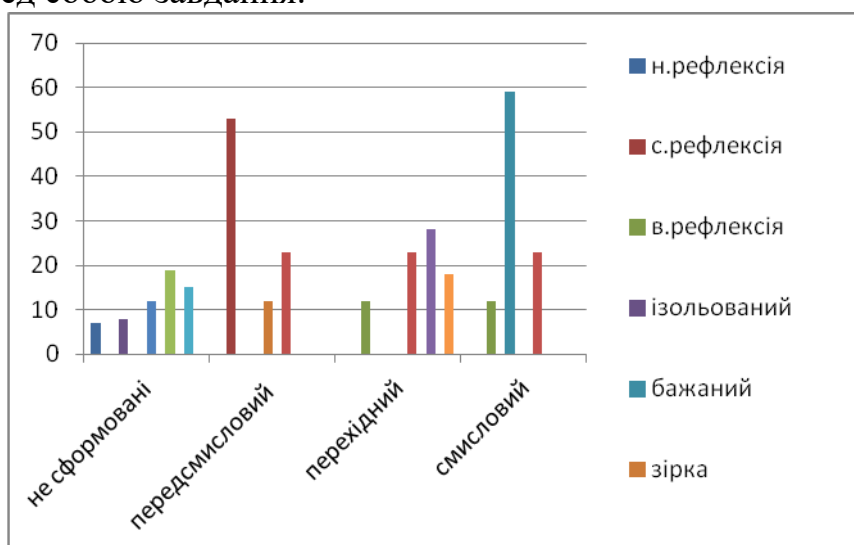


Рис. 3.1.1. Залежність рівнів сформованості інтерпретаційних процесів

Залежність рівнів сформованості інтерпретаційних процесів від особистісних якостей дитини та її стосунків з однолітками подано на рисунку 3.1.1 (кількість досліджуваних, яким властиві певні якості, подані у відсотках)

Таким чином, в процесі емпіричного дослідження було виявлено, що в дітей молодшого шкільного віку наявні три рівні інтерпретаційних процесів особистості: смисловий, передсмысловий 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, рефлексія, стратегічність та інтелектуальна ініціація. 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, передсмысловим та перехідним рівнем інтерпретації. Несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана із замкнутістю, некомунікабельністю, відчуженістю дитини, її негнучкістю та конфліктністю у спілкуванні.

Розвиток стратегічності та інтелектуальної ініціації, як метакогніцій, що зумовлюють розвиток інтерпретаційних процесів у молодшого школяра, залежить від особистісних якостей дитини та референтного оточення, в якому вона перебуває.

Щоб прослідкувати динаміку розвитку інтерпретаційних процесів у віковому аспекті, подальше дослідження було спрямовано на виявлення особливостей нарративного конструювання досвіду у підлітків.

3.1.2. Особливості нарративного конструювання досвіду в підлітковому віці

Аналізуючи особливості підліткового віку, Л.С. Виготський (Выготский, 1984) виділив два головних новоутворення: розвиток рефлексії, та становлення на її основі самосвідомості. Однак у дослідженні новоутворень підліткового віку серед науковців існують різні підходи щодо вивчення даної проблеми. Зокрема, важливим досягненням особистості в перехідний період Ж. Піаже (Пиаже, 2001) вважав децентрацію, тобто можливість розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити. В нашій роботі вагомою є точка обох авторів, оскільки і рефлексію, і децентрацію ми розглядаємо як важливі метакогнітивні процеси, що впливають на рівень сформованості інтерпретаційних процесів у підлітків, а отже на їх здатність до конструювання досвіду.

Досліджуючи здатність до нарративного конструювання досвіду у підлітків, зауважимо, що особливістю самосвідомості підлітка є вищий, ніж у дитини молодшого шкільного віку, рівень активності в самопізнанні. До підліткового віку розвиток самосвідомості здійснюється стихійно, без цілеспрямованого включення дитини в цей процес. У підлітковому віці розвиток самосвідомості зумовлює процес керування підлітком своєю поведінкою, зумовлюючи соціальне зростання по відношенню до визначення нової «внутрішньої позиції», в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди й переконання. Самосвідомість підлітка вже включає в себе всі компоненти самосвідомості дорослої людини. Перераховані особливості розвитку дитини підліткового віку дають підстави для припущення, що підлітковий вік є сензитивним для розвитку здатності до нарративного конструювання досвіду.

Емпіричне визначення рівня сформованості процесів інтерпретації в підлітків здійснювалося шляхом опрацювання досліджуваними текстів наукового та художнього стилів мовлення та виконання завдань, спрямованих на виявлення рівня сформованості інтерпретаційних процесів.

При дослідженні з особами підліткового віку, на відміну від молодшого шкільного, було використано наступні тексти: «Мозкова атака» (відповідає науковому стилю (Коломинский, 1987, с. 138–144)), та «Шукач» (художній стиль (Букай, 2008, с. 5–7)).

Передсмысловий рівень сформованості інтерпретаційних процесів передбачає сформованість у підлітків наступних умінь: виокремлювати окремі елементи тексту, що передбачає розуміння текстової інформації;

оформляти результати інтерпретації та усвідомлення текстової інформації у вербальні висловлювання; вміння виокремлювати ситуації і події, відображені в тексті та оформлювати їх у власні текстові висловлювання; ставити запитання відносно описаної інформації, що передбачає вміння співвідносити отриману інформації з власним досвідом.

Смисловий рівень розвитку інтерпретаційних процесів вимагає від підлітка вміння визначити основну тему, ідею тексту; виокремлювати основні смислові віхи в тексті та на основі інтерпретації змісту уявити та описати можливі продовження тексту; вміння осмислювати основні події та ідеї, описані автором та ставити запитання до автора тексту, що передбачає наявні початкові вміння вести діалог з автором.

Діагностика метасмислового рівня ґрунтується на наявності в досліджуваних підліткового віку наступних умінь: уявити, що могло спонукати автора до створення певного тексту, що передбачає розвинуте в підлітка вміння співвідносити зовнішні наративи з власним досвідом; розвинуте вміння вести діалог з автором та мати змогу написати йому свої роздуми з приводу тексту, що зумовлюється достатнім розвитком рефлексії; вміння аналізувати труднощі, які виникають в процесі роботи з текстом та визначити, кому доцільно та корисно було б прочитати цей текст.

За результатами виконання завдань до обох текстів (художнього та наукового стилів) визначався загальний бал, відповідно до рівня сформованості інтерпретаційних процесів: «1» – передсмисловий, «1,5» – перехідний до смислового, «2» – смисловий, «2,5» – перехідний до метасмислового, «3» – метасмисловий.

В даному дослідженні брало участь 58 підлітків віком від 13 до 16 років. Узагальнені результати рівня сформованості процесів інтерпретації в досліджуваних підліткового віку відображені в таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

Рівень сформованості інтерпретаційних процесів у підлітків

Рівень	Частота	Відсоток	Накоплений відсоток
не сформований передсмисловий	4	6,9	6,9
Передсмисловий	12	20,7	27,6
перехідний до смислового	19	32,8	60,4
Смисловий	17	29,7	89,7
перехідний до метасмислового	4	6,9	96,6
Метасмисловий	2	3,4	100,0
Всього	58	100,0	

Зауважимо, що метасмисловий рівень інтерпретації в процесі дослідження був виявлений у підлітків 16 років, в той час, як несформований передсмисловий властивий виключно тринадцятирічним. Таким чином, 6,9% підлітків на даному етапі свого розвитку не здатні до поглибленого розуміння тексту, і на наш погляд, мають недостатній розвиток інтерпретаційних процесів. Для 20,7% досліджуваних підліткового віку характерний передсмисловий рівень, що свідчить про несформованість у

значної частини підлітків вміння виокремлювати певні ситуації та події та оформлювати власні думки у вербальні висловлювання, аналізувати отриманий досвід та ставити запитання відповідного до отриманої інформації. У 32,8% підлітків, які брали участь у дослідженні, був виявлений перехідний (від передсмыслового до смыслового) рівень розвитку інтерпретаційних процесів. Найбільшу складність при виконанні завдань до текстів викликала пропозиція поставити 3-5 власних запитань до автора. Отримані результати, на наш погляд, свідчать про те, що в значній частині підлітків не сформовано вміння вести внутрішній діалог з автором тексту, збагачуючи таким чином власний досвід. Смысловий рівень розвитку інтерпретаційних процесів характерний для 29,3% підлітків, що брали участь у дослідженні. Таким чином, порівняно з молодшим шкільним віком, у підлітковому на 20% зростає частина досліджуваних, які виокремлюють проблему, основні ідеї та думки тексту, можуть висувати власні припущення щодо подальшого розвитку подій, ставити запитання автору тексту. Це свідчить, що в підлітковому віці активно розвивається вміння дитини вести внутрішній діалог з Іншим. 6,9% досліджуваних підліткового віку мають перехідний (від смыслового до метасмыслового) рівень інтерпретації. Найбільші складності при виконанні завдань до текстів виникало при визначенні та описі, що саме спонукало автора до написання даного тексту. В деяких респондентів складності спостерігалися також при написанні своєї відповіді автору. Ми припускаємо, що складності при виконанні даних завдань пов'язані з недостатнім рівнем розвитку процесів рефлексії та вмінням вести в процесі роботи з текстовим матеріалом внутрішній діалог з автором. І наостанок зауважимо, що 3,4% досліджуваних шістнадцяти років мають метасмысловий рівень розвитку інтерпретаційних процесів. Однак ми припускаємо, що за своїм особистісним, когнітивним, ментальним рівнем розвитку ці підлітки наближаються до юнацького віку.

Як ми вже зазначали вище специфіка конструювання досвіду на різних вікових етапах зумовлюється розвитком таких метакогнітивних процесів, як інтелектуальна ініціація, стратегічність, рефлексія та децентрація (Смульсон, 2021). Таким чином, ми припускаємо, що сформованість певного рівня інтерпретаційних процесів у підлітків залежить від рівня сформованості та розвитку певних метакогніцій, їх поєднання та взаємодії. Спираючись на дану гіпотезу, було проведено емпіричне дослідження з метою встановлення взаємозв'язку між специфікою наративного конструювання досвіду в підлітків та сформованістю перерахованих метакогнітивних процесів.

У дослідження використовувалися такі методики: «Стиль саморегуляції поведінки», розробка В. І. Моросанової, Є. М. Коноз (Моросанова, Коноз, 2000); опитувальник «Суб'єктивна якість вибору» (СЯВ), розробка Д. О. Леонтьєва, О. Ю. Мандрикової, Г. Х. Фам (Леонтьєв, Фам, 2011); опитувальник «Диференціальний тип рефлексивності» (ДДР), розробка Д. О. Леонтьєва, Є. М. Лаптевої, Є. М. Осіна, А. Ж. Саліхової (Леонтьєв, Осин,

2014); шкала діалогічності міжособистісних відносин, розробка С. В. Духновського (Духновский, 2010).

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки», зокрема, шкала «Самостійність» була застосована з метою дослідження сформованості в підлітків інтелектуальної ініціації. Дана шкала дозволяє виявити, чи здатні досліджувані підліткового віку до самостійної постановки завдань. Високі показники за даною шкалою свідчать про здатність підлітка самостійно планувати діяльність та поведінку, певні дії з метою досягнення поставленої мети, контролювати хід виконання запланованих дій, аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності. Низькі показники за даною шкалою, є ознакою того, що підліток залежний від думок та оцінок оточуючих, плануючи власні дії, великої уваги надає думці оточуючих, не в змозі без сторонньої допомоги оцінити результати власної діяльності.

За результатами дослідження така регуляторно-особистісна властивість, як самостійність найбільш виражена у підлітків 15-16 років. Високий рівень за даною шкалою має 48% досліджуваних (36% віком 15-16 років, 12% - 13-14 років), середній – 29%, низький – 23% підлітків. Отримані результати дають підстави стверджувати, що здатність до регуляторної автономності в підлітковому віці сформована не достатньо, оскільки високий властивий більш старшим підліткам. Ми також припускаємо, що в середньому підлітковому віці регуляторні особистісні властивості лише починають активно формуватися. Зважаючи на вказані особливості підліткового віку, ми вважаємо, що з віком зростає здатність підлітка планувати своє життя, аналізувати і оцінювати власні досягнення, робити адекватні висновки, що, на нашу думку, може сприяти розвитку здатності до нарративного конструювання досвіду.

З метою дослідження залежності між рівнем сформованості інтелектуальної ініціації та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів був застосований метод кореляційного аналізу (коефіцієнт кореляції Пірсона).

Таблиця 3.1.3

Залежність рівня сформованості інтерпретаційних процесів та рівнем інтелектуальної ініціації

		Інтерпретація					
		не сформований передсмисловий	Передсмисловий	перехідний до смислового	Смисловий	перехідний до метасмислового	Метасмисловий
ССП_Самостійність_рівень	Низький	0,05	0,4	-0,06	-0,5	-0,06	0,08
	середній	-0,04	0,08	0,06	0,5	0,4	0,05
	високий	-0,05	-0,09	0,04	0,07	0,08	0,6

Позитивна кореляція була виявлена між високим рівнем розвитку самостійності підлітка та метасмисловим рівнем інтерпретації, а також між середнім рівнем розвитку самостійності та перехідним від смислового до метасмислового рівня інтерпретації, а також із смисловим рівнем інтерпретації. Незначна кореляція також була виявлена між низьким рівнем самостійності та передсмисловим рівнем розвитку інтерпретаційних процесів.

Таким чином здатність до самостійної постановки певних завдань, вміння аналізувати й оцінювати результати власної діяльності як здатність до регуляторної автономності, а отже певний рівень сформованості інтелектуальної ініціації сприяє розвитку інтерпретаційних процесів у досліджуваних підліткового віку. Однак варто зауважити, що це стосується старших підлітків. У молодших підлітків, процес інтелектуальної ініціації знаходиться в стані формування, що, на наш погляд, великою мірою залежить від референтної групи, в якій перебуває дитина.

Однією з основних метакогніцій, сформованість якої може зумовлювати рівень розвитку інтерпретаційних процесів у підлітків, є стратегічність інтелекту. Розвиток означеної метакогніції передбачає можливість самостійного вибору певного задуму, вміння самостійно розробляти плани і програму дій, бути незалежними в організації своєї активності, вміти організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності тощо.

Особливості розвитку стратегічності інтелекту було досліджено за допомогою показників «програмування», «оцінювання результатів», «гнучкість» методики «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98).

За шкалою «програмування» високі показники за даною були виявлені у 39% підлітків 15-16 років, 23% – у молодших підлітків, що свідчить про недостатню сформованість у досліджуваних підліткового віку потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей. Іноді підлітки можуть відмовитися від виконання будь-якої діяльності, зважаючи на власний настрій та реакцію на певний вид діяльності своєї референтної групи. Як свідчать результати дослідження, зазвичай, підлітки не вміють і не бажають продумувати послідовність своїх дій, діють більш спонтанно під впливом емоцій та миттєвих бажань.

Вміння оцінити результати власної діяльності, на наш погляд, є досить суттєвим чинником у розвитку здатності підлітка до наративного конструювання досвіду, оскільки дає можливість адекватно оцінити власні досягнення, виявити допущені помилки і покращити результат діяльності. Високі показники за шкалою «оцінювання результатів» були виявлені у 55% підлітків 15-16 років та 39% досліджуваних 13 та 14-річного віку. Низькі показники за даною шкалою властиві 21% молодших підлітків та 12% старших підлітків, що свідчить про некритичність дитини до власних дій, недостатній розвиток критеріїв успішності тощо.

Високі показники за шкалою «гнучкість» були виявлені у 48% підлітків 15-16 років. У молодших підлітків цей показник менш виражений і становить 36%. Варто також зауважити, що низькі показники за даною шкалою продемонстрували 12% старших підлітків і 19% молодших.

Отже, чим молодший підліток, тим важче йому діяти в динамічних обставинах, оскільки у цьому віці ще недостатньо розвинута здатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати свою діяльність і поведінку, розроблять програму дій для досягнення мети. З віком у підлітків зростає рівень сформованості регуляторної гнучкості, що дозволяє їм при виникненні непередбачених обставин перебудувати плани і програми дій і поведінки, швидко оцінити зміну значущих умов. Однак з віком зменшується і залежність підлітка від референтної групи, найближчих друзів, батьків, що, на наш погляд, дає поштовх до самостійного планування власної діяльності, розвитку більш критичного ставлення до власних дій, здатність більш адекватно реагувати на життєві ситуації та перебудувати плани, зважаючи на зміни обставин.

В процесі проведеного кореляційного аналізу були виявлені наступні взаємозв'язки. Негативний кореляційний зв'язок між несформованим передсмысловим рівнем та вміння оцінити результат власної діяльності (коефіцієнт кореляції $-0,44$). Негативний кореляційний зв'язок між передсмысловим рівнем та процесами планування (коефіцієнт кореляції $-0,53$) та моделювання (коефіцієнт кореляції $-0,43$). Позитивний кореляційний зв'язок між перехідним від передсмыслового до смислового рівня та низькою здатністю до планування (коефіцієнт кореляції $0,44$), а також низьким розвитком гнучкості (коефіцієнт кореляції $0,43$). Між перехідним від смислового до метасмыслового рівня та розвинутою здатністю до планування (коефіцієнт кореляції $0,45$) та гнучкістю (коефіцієнт кореляції $0,48$).

Проведений кореляційний аналіз дає підстави стверджувати, що для розвитку здатності конструювання досвіду в підлітковому віці необхідний певний рівень сформованості стратегічності інтелекту.

Ще однією важливою метакогніцією, що впливає на розвиток інтерпретаційних процесів в підлітковому віці є розвиток рефлексії. Як стверджувала Л.І. Божович, характерним для підлітка є поява здатності та потреби пізнати самого себе як особистість, що володіє якостями, які притаманні лише їй, і саме розвиток рефлексії сприяє становленню нового рівня самосвідомості. (Божович, 1976) У підлітків виникає інтерес до себе, до власних якостей, потреба в порівнянні себе з іншими, оцінці власного «Я», що відкриває можливості для розвитку здатності до конструювання досвіду.

З метою дослідження особливостей розвитку рефлексивних процесів у підлітків було використано методику «Диференціальний тип рефлексивності». Опитувальник дає можливість дослідити рівень розвитку інтроспекції, як зосередженості на власних станах і переживаннях; системної рефлексії, як можливості самодистанціюватися та поглянути на себе з боку;

квазірефлексії, що спрямована на об'єкт, який не стосується актуальної життєвої ситуації.

За результатами дослідження чим старший підліток, тим більше розвинута системна рефлексія. Разом з тим ми не помітили суттєвої різниці в рівні розвитку квазірефлексії. Узагальнені результати відповідно до вікових особливостей подані в таблиці 3.1.4.

Проведений кореляційний аналіз дозволив виявити наступні взаємозв'язки між рівнем розвитку рефлексії у підлітків та рівнем сформованості інтерпретаційних процесів.

Проведений кореляційний аналіз дозволив виявити наступні взаємозв'язки між рівнем розвитку рефлексії у підлітків та рівнем сформованості інтерпретаційних процесів.

Таблиця 3.1.4.

Залежність рівня розвитку рефлексії від віку підлітків

Рівень Вік	Системна рефлексія				Інтроспекція				Квазірефлексія			
	13	14	15	16	13	14	15	16	13	14	15	16
в	15%	21%	24%	36%	42%	38%	32%	25%	33%	36%	31%	28%
с	43%	43%	44%	48%	45%	44%	40%	36%	38%	32%	34%	33%
н	42%	36%	32%	16%	13%	18%	28%	38%	29%	32%	35%	39%

в – високий рівень, с – середній рівень, н – низький рівень

Позитивний кореляційний зв'язок був встановлений між смисловим рівнем інтерпретації та високим розвитком квазірефлексії (коефіцієнт кореляції 0,48), а також середнім розвитком квазірефлексії (коефіцієнт кореляції 0,47). Як ми вже зазначали, даний вид рефлексії спрямований на об'єкт, який не стосується актуальної життєвої ситуації. Таким чином, схильність підлітка до фантазування про певні події, які можуть статися в майбутньому, спрямування мрій на те, чого на даний час ще немає в його житті, уявлення себе в різних життєвих ситуаціях, яких не було в дійсності, певною мірою сприяє розвитку здатності до наративного конструювання досвіду. Можна поглянути на вказану особливість підліткового віку як на певне спрямування мрій на майбутнє (спілкування, вчинки, життєві події). Однак на даному етапі це лише мрії без чітких перспектив та планів. Разом з тим, уявляючи себе в різних ситуаціях, які в дійсності не відбувалися, програючи і проживаючи ці ситуації подумки та піддаючи їх аналізу, підліток так чи інакше робить для себе певні висновки, що певною мірою може сприяти розвитку інтерпретаційних процесів.

Позитивний кореляційний зв'язок був також встановлений між високим рівнем розвитку системної рефлексії та перехідним від смислового до передсмислового рівнем інтерпретації (коефіцієнт кореляції 0,51).

В.М. Махукова (Махукова, 2017) розглядає системну рефлексію як єдиний повноцінний вид рефлексії, в якій спрямованість свідомості на себе відбувається в додаток до її спрямованості на зовнішню ситуацію. Таким чином розвинута системна рефлексія забезпечує здатність дивитися на себе з боку Іншого, виокремлюючи свої позитивні та негативні сторони, аналізуючи власні дії та вчинки відносно певних життєвих ситуацій. Саме така здатність, з нашої точки зору, забезпечує розвиток інтерпретаційних процесів особистості. Ще раз зауважимо, що системна рефлексія найбільш розвинута в старших підлітків, і яка дає підстави зробити висновок: чим старший підліток, тим більше відкривається можливість для розвитку здатності до нарративного конструювання досвіду.

З розвитком рефлексії, особливо системної, на наш погляд, в підлітковому віці тісно пов'язаний розвиток інтелектуальної децентрації. Саме інтелектуальна децентрація дозволяє приймати точку зору оточуючих, що відрізняється від поглядів особистості, забезпечує готовність змінити, скорегувати власний погляд, зважаючи на позиції інших і, таким чином, забезпечуючи розуміння наявності множинності поглядів на одну й ту ж життєву ситуацію. На даний час не розроблена методика, яка б дала змогу дослідити особливості розвитку даної метакогніції. В нашому дослідженні була використана методика С.В. Духновського «Шкала діалогічності міжособистісних відносин». (Духновский, 2010)

Діалогічність відносин – це характеристика, в якій реалізується (виявляється) прагнення бачити та враховувати унікальність свого партнера. Діалогічність передбачає цінність та значимість відносин для суб'єктів, що взаємодіють. Діалогічна орієнтація передбачає вільне вираження, обмін точками зору, думками, ідеями між людьми, що базується на їхньому взаємному прийнятті та розумінні. Параметрами діалогічності є самоцінність та конструктивність міжособистісних відносин. Зауважимо, що самоцінність є емоційною, а конструктивність – когнітивною стороною діалогічності.

Самоцінність відносин характеризує їх важливість, значущість для людини з точки зору їх позитивного змісту. У відносинах переважають зближуючі інтеракційні почуття; проявляється впевненість у собі, своїх силах. Вони характерні емоційно зрілим, оптимістичним людям, які готові долати перешкоди.

Конструктивність відносин – це прагнення досягти спільних цілей, що передбачає вільне вираження думок і позицій суб'єктами відносин, конфронтацію між ними, а також такий стиль взаємовідносин, який задовольняє суб'єктів і відповідає ситуації міжособистісної взаємодії, з урахуванням статусно-рольових особливостей один одного. Конструктивність – це свого роду спільність у міжособистісних стосунках.

Зауважимо, що суттєвої різниці залежно від віку досліджуваних, яку ми спостерігали при проведенні інших методик, в отриманих результатах виявлено не було. Узагальнені результати дослідження за даною методикою подані в таблиці.

Таблиця 3.1.5

Рівень розвитку діалогічності відносин у підлітків

	Діалогічність				Самоцінність				Конструктивність			
	13	14	15	16	13	14	15	16	13	14	15	16
в	45%	41%	44%	46%	42%	39%	44%	45%	43%	46%	42%	44%
с	33%	35%	34%	38%	35%	42%	39%	36%	37%	32%	36%	33%
н	22%	24%	22%	16%	23%	19%	17%	19%	20%	22%	22%	23%

Ми вважаємо, що розвиток діалогічності відносин в підлітковому віці, насамперед, залежить від успішності підлітка в спілкуванні, як провідної діяльності в даному віці. Задоволеність потреби в спілкуванні, прийняття підлітка референтною групою однолітків, можливість вільного вираження емоцій, прояву своїх особистісних якостей, на наш погляд, сприяє успішному розвитку діалогічності відносин, закладаючи, тим самим прояв і розвиток інтелектуальної децентрації в підлітка. Не менш важливим є й стиль та особливості спілкування зі значимими дорослими, зокрема, із членами сім'ї. Довірливі, а часто і партнерські стосунки з дитиною, безумовне прийняття її особистості, підтримка і розуміння з боку дорослого сприяють формуванню емоційної стійкості дитини, вміння вільно виражати свою точку зору, разом з тим, усвідомлюючи, що існують й інші погляди на життєві ситуації, вміння стати на позицію іншого, що забезпечує готовність підлітка до змін.

Результати, отримані в процесі кореляційного аналізу, дають підстави для наступних висновків. Рівень розвитку інтерпретаційних процесів у підлітків певною мірою пов'язаний з рівнем розвитку діалогічності відносин. Так позитивний кореляційний зв'язок встановлений між високим рівнем діалогічності відносин та перехідним від смислового до метасмислового рівня інтерпретації (коефіцієнт кореляції 0,52). Таким чином ми припускаємо, що здатність підлітка вільно висловлювати свої думки, обмінюватися з іншими різними точками зору, що ґрунтується на взаємному прийнятті та розумінні дає поштовх для активного розвитку в цьому віці нарративних способів конструювання життєвого досвіду.

Позитивний кореляційний зв'язок був також встановлений між передсмысловим рівнем інтерпретації та середнім рівнем розвитку діалогічності відносин (коефіцієнт кореляції 0,48). Зауважимо, що середній рівень розвитку діалогічності відносин характерний для особистості, яка чітко усвідомлює вимоги дійсності і воліє не руйнувати усталені способи дій та має досить гармонійні стосунки з оточуючими. Разом з тим для них характерна недостатня гнучкість у стосунках. Таким чином, підліток не завжди готовий прийняти і зрозуміти точку зору оточуючих, що не збігається з його власною, закриваючи таким чином для себе можливість множинності інтерпретацій, що, на наш погляд, може гальмувати розвиток інтерпретаційних процесів.

Таким чином, дослідивши рівень розвитку інтерпретаційних процесів у підлітків та їх взаємозв'язок з рівнем розвитку метакогнітивних процесів, ми дійшли наступних висновків:

- у старших підлітків, порівняно з молодшими, найбільш розвинута системна рефлексія, достатній розвиток якої відкриває можливість для розвитку здатності до нарративного конструювання досвіду;
- розвитку здатності до конструювання досвіду в підлітковому залежить від рівня сформованості стратегічності інтелекту, що передбачає вміння самостійно розробляти плани і програму дій, бути незалежними в організації своєї активності, вміти організувати роботу і контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати результати діяльності. Чим молодший підліток, тим важче йому діяти в динамічних обставинах, і відповідно планувати, змінювати і корегувати власні плани, оцінювати результати, що, в свою чергу ускладнює розвиток інтерпретаційних процесів;
- з віком зменшується і залежність підлітка від референтної групи, найближчих друзів, батьків, що дає поштовх до самостійного планування власної діяльності, розвитку більш критичного ставлення до власних дій, здатність більш адекватно реагувати на життєві ситуації та перебудовувати плани (зкладаються основи для переходу від зовнішнього до внутрішнього контексту при породженні інтерпретаційних процесів);
- розвиток діалогічності відносин в підлітковому віці, насамперед, залежить від успішності підлітка в спілкуванні. Розвиток діалогічності, як передумова розвитку інтелектуальної децентрації, визначає рівні сформованості інтерпретаційних процесів.

Порівнюючи динаміку розвитку означених в дослідженні метакогніцій на розвиток інтерпретаційних процесів у молодших школярів та підлітків, ми дійшли наступних висновків.

Інтелектуальна ініціація у молодшого школяра не сформована, однак, розвиваючи в дитини здатність до самостійного прийняття рішень, ми закладаємо основу для розвитку даної метакогніції. Це чітко прослідковується вже в підлітковому віці. За результатами дослідження, чим вищий рівень розвитку самостійності, тим успішніший процес розвитку інтерпретаційних процесів у підлітка.

Стосовно розвитку стратегічності інтелекту, важливим в підлітковому віці є розвиток здатності до планування та сформованість регуляторної гнучкості. Підлітки, у яких означені процеси знаходяться на високому рівні розвитку мають також високий рівень розвитку інтерпретаційних процесів. Основи розвитку здатності до стратегічності закладаються в молодшому шкільному віці за наявності у дитини таких якостей як гнучкість у поведінці, схильність до ризику, вміння контролювати власні емоції і поведінку, цілеспрямованість, організованість, вміння доводити розпочату справу до завершення.

Рефлексія, яка лише зароджується в молодшому шкільному віці і набуває активного розвитку в підлітковому, має безпосередній вплив на розвиток інтерпретаційних процесів. Чим вищий рівень розвитку рефлексії,

тим вищий розвиток здатності до конструювання досвіду, як у молодших школярів, так і в підлітків.

Децентрація, як здатність поглянути на проблему з точки зору іншого, у молодшого школяра зароджується як здатність до емоційної децентрації, що передбачає вміння дитини сприйняти емоційний стан іншого, відокремившись від власних емоційних переживань, що закладає основу успішного спілкування. В підлітковому віці умовою для розвитку децентрації, що визначає рівень розвитку інтерпретаційних процесів, є розвиток діалогічності.

Перераховані особливості розвитку молодших школярів та підлітків є визначальними в розвитку здатності дітей до наративного конструювання досвіду.

3.2 Наративне конструювання досвіду юнаками як чинник їх особистісного зростання

Наративне конструювання досвіду в юнацькому віці – це безперервний процес самоосмислення на основі розуміння та інтерпретації соціокультурних дискурсів, у результаті якого формуються смислові рамки для побудови ментальної моделі світу, розширення світогляду, визначення пріоритетних завдань і цінностей власного життєздійснення. У період юнацтва вирішується завдання самовизначення, базисом якого є результативність конструювання життєвого досвіду. Необхідною умовою нарративного конструювання досвіду є здатність до його осмислення, яка активно формується в юнацькому віці та відкриває нові можливості для зростання особистості. Формування здатності до осмислення досвіду юнаками забезпечується досягненням інтелектуальної зрілості з інтенсивним розвитком мисленнєвих процесів та самосвідомості особистості. Юнаки стають здатними до породження знань про себе на новому якісному рівні, що сприяє творчому ставленню до навколишніх дискурсивних практик. Сформованість певних когнітивних і метакогнітивних здатностей та соціальна ситуація розвитку осіб юнацького віку сприяють утворенню вікового здобутку – самостійній постановці життєвих завдань. Формування в юнацькому віці усвідомлення неперервності та наступності часу життєвої перспективи забезпечує адекватність постановки життєвих цілей та передбачення вирішень життєвих завдань. Формування потреби «бути відмінним від інших» забезпечує унікальність футуристичного нарративу. Формування світогляду як цілісної картини світу та вирішення проблем самовизначення сприяють усталенню ціннісних орієнтацій, які формуються за допомогою «зчитування» і засвоєння існуючих смислів соціокультурного досвіду та за допомогою смислопородження як якісної зміни в їхньому розумінні й інтерпретації як себе, так і навколишнього. Включення особистості юнацького віку в більш багатоаспектне соціальне життя на тлі визначених вікових надбань спонукає до вироблення нових схем

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

Конструювання досвіду ми розглядаємо в розумінні Н. В. Чепелевої як приведення соціокультурної й особистої інформації в систему, організація такої інформації в зв'язні структури, які допомагають осягнути її сенс. Тобто, конструювання досвіду є засобом побудови смислової системи, що дозволяє вирішувати нові ситуації, для яких в особистості не було готових схем. Основним видом дискурсивного конструювання досвіду за Н. В. Чепелевою є нарративне конструювання, провідним механізмом якого є інтерпретація (Чепелева, 2021).

3.2.1. Формування здатності до інтерпретації в постановці та вирішенні завдань самоздійснення в юнацькому віці

Інтерпретація є когнітивним процесом приведення соціокультурного й особистого досвіду в систему, у межах якої поняття та явища наділяються значеннями і обростають особистими смислами. Особливості протікання цього процесу зумовлює різні конфігурації співвіднесення внутрішнього та зовнішнього контекстів, що визначає основні рівні сформованості інтерпретаційних процесів особистості: передсмисловий, смисловий, метасмисловий (Рудницька, 2021).

Емпіричне визначення рівня сформованості інтерпретації в осіб юнацького віку здійснено за допомогою наступної психодіагностичної процедури. Досліджуваним запропоновано опрацювати тексти наукового та художнього стилів мовлення за поставленими завданнями, які спрямовані на виявлення сформованості умінь, що відповідають визначеним рівням інтерпретаційних процесів. Уміння як критерії визначення сформованості інтерпретаційних процесів детально описані С. Ю. Рудницькою при структурно-процесуальному моделюванні нарративного конструювання досвіду особистості (Рудницька, 2021, с.17).

У наведеному дослідженні використано текст «Мозкова атака», який відповідає науковому стилю (Коломинский, 1987, с. 138–144), та «Шукач», який за стилем мовлення є художнім (Букай, 2008, с. 5–7).

Ідентифікація метасмислового рівня ґрунтується на врахуванні сформованих умінь: передбачати, що саме спонукало Іншого до створення певного нарративу, вступати з ним в діалог; рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів; об'єднувати минуле, сьогодення та майбутнє в одному нарративі та трансформувати його в лейтмотив; аналізувати труднощі, що виникають під час інтерпретації нарративу та автонарративу; прогнозувати ефект (наслідки) від створення певного нарративу (Рудницька, 2021). Тому, процедурою ідентифікації метасмислового рівня розвитку інтерпретаційних процесів передбачено виконання наступних завдань роботи з текстами: визначити, що спонукало автора до написання даного тексту; уявити, що

текст написано автором особисто читачу та написати свою відповідь автору; визначити кому було б корисно прочитати цей текст; виділити труднощі, які виникали в процесі прочитання тексту та виконання до нього завдань. Якщо у виконанні респондентами завдань не фіксувались зазначені уміння, то відповідно ідентифікувались рівні нижчі за метасмисловий.

Визначення смислового рівня розвитку інтерпретації базується на результатах виконання респондентами наступних завдань: визначити в чому суть представленої в тексті проблеми, до розв'язання якої прагне автор; виділити основні смислові думки тексту, які, на погляд респондента, транслює автор; коротко написати одне або декілька із можливих продовжень тексту; поставити 3-5 власних запитань до автора тексту. Поставлені завдання передбачають виявлення сформованості умінь: визначати в тексті соціокультурного наративу тему, предмет, основну думку (ідею); виділяти проблему, що постає перед особистістю; висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту «подієвої канви»; ставити питання Іншому та знаходити відповіді, спираючись на зовнішні джерела.

Передсмисловий рівень сформованості інтерпретаційних процесів передбачає сформованість умінь: виділяти окремі елементи досвіду; оформляти факти у вербальні висловлювання; виділяти певні ситуації і події та експлікувати їх у текстові висловлювання; ставити запитання іншій особі щодо виділених елементів досвіду. Ідентифікація цього рівня ґрунтується на виконанні наступних завдань роботи з текстом: визначити із скількох частин складається текст та назвати їх, вказавши основну думку яку, на погляд респондента, вони містять; скласти розгорнутий план тексту, який містить його основні смислові віхи; поставити 3-5 запитань до змісту тексту.

За результатами виконання завдань до обох текстів (художнього та наукового стилів) визначається загальний бал, який на основі рівнокрокового інтервалу перекодовується в рівень: «1» – передсмисловий, «1,5» – перехідний до смислового, «2» – смисловий, «2,5» – перехідний до метасмислового, «3» – метасмисловий.

За наведеною процедурою здійснено визначення рівня сформованості інтерпретаційних процесів у осіб юнацького віку. Дослідження проведено на вибірці 108 студентів віком від 18 до 20 років, серед яких 83 % дівчат та 17 % юнаків. Зведені результати представлено в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Рівень сформованості інтерпретаційних процесів

Рівень	Частота	Відсоток	Накоплений відсоток
не сформований передсмисловий	2	1,9	1,9
передсмисловий	8	7,4	9,3
перехідний до смислового	12	11,1	20,4
смисловий	42	38,9	59,3
перехідний до метасмислового	34	31,5	90,7
метасмисловий	10	9,3	100,0
Всього	108	100,0	

За результатами дослідження визначено, що найбільша частина студентів володіють смисловим рівнем (39 %) сформованості інтерпретаційних процесів. Дещо менший відсоток студентів (32 %) мають перехідний до метасмислового рівня. У сумі ці рівні набрала переважна більшість опитаних (71 %).

Період юнацтва характеризується досягненням інтелектуальної зрілості. Когнітивні процеси юнаків є достатньо організованими, а мислення послідовним, обґрунтованим і критичним. Юнаки стають здатними до узагальнення та абстрагування. Прагнення до причинно-наслідкових пояснень сприяє збагаченню подій власного досвіду формальними і смисловими компонентами, що, в свою чергу, сприяє структуруванню переривчастого сучасного соціокультурного та власного досвіду.

Особи юнацького віку здатні чітко визначати в соціокультурних наративних текстах основну думку, ідею, тему, предмет, виділяти проблему. Юнаки більш адекватно оцінюють власні можливості, активно будують своє життя. За власні прийняті рішення спроможні брати на себе відповідальність та втілювати їх в життя. Включаючись у взаємодію, особи юнацького віку здатні емпатично, але відособлено від себе сприймати Іншого, передбачати що саме спонукає його до побудови тих чи інших наративів та окреслювати хід подальшого розвитку подій, сюжету.

Тому, смисловий та перехідний до метасмислового рівні сформованості інтерпретаційних процесів є характерними для юнацтва.

Втім, дослідженням виявлено, що близько 20 % студентів мають рівні інтерпретації нижчі за смисловий. Зокрема, в 11 % ідентифіковано перехідний до смислового рівень, а в 7 % – передсмисловий рівень. Варто зазначити, що близько 2 % респондентів, що в емпіричній вибірці становить два студенти, не впоралися із завданнями передсмислового рівня розвитку інтерпретаційних процесів. Дослідження проводилось дистанційно, не виключаємо випадки неякісного виконання завдань. Проте в цілому можна констатувати, що майже п'ята частина респондентів має недостатній відповідно віковим можливостям рівень розвитку інтерпретаційних процесів. У цьому разі є необхідними розробка та запровадження заходів, спрямованих на розвиток відповідних когніцій та метакогніцій на більш ранніх вікових етапах.

Досвід конструюється за допомогою освоєння різних практик, впроваджених за різних обставин та ситуацій. Тобто, життєвий досвід складається з «різних досвідів», які формуються в межах сфер діяльності особистості (особистісної, соціальної, навчально-виробничій, товариській тощо). Досвідів є багато, кожен з них має свою контекстуальність. Такі досвіди можуть не мати тісного зв'язку між собою, можуть ґрунтуватися на дещо різних смислових системах та не пронизуватися лейтмотивом. Відокремленість наративів «різних досвідів» чи незв'язаність у розповіді про себе смислових надбань у межах різних сфер діяльності є характерним для

юнацького віку. Тому, рівень сформованості інтерпретаційних процесів особистості забезпечує конструювання нею життєвого досвіду, але нерівномірно щодо різних контекстів життєздійснення.

Однією з основних діяльностей студентів очної форми навчання є оволодіння смисловими схемами навчальних дисциплін та конструювання досвіду навчальної діяльності, успіх якої відбивається в академічній успішності. Інтелектуальні здібності та результати особистісного і професійного самовизначення сприяють диференційованості й розширенню пізнавальних інтересів, що надає цій діяльності особистісного контексту.

Визначимо взаємопов'язаність академічної успішності студентів як результату конструювання ними досвіду навчання та рівнів сформованості інтерпретаційних процесів. Кореляційний аналіз показав між ними пряmolінійний позитивний зв'язок ($r = 0,434$, $p \leq 0,001$). Отже, результативність конструювання досвіду навчання має пряму залежність від рівня розвитку інтерпретаційних процесів студентів.

Зокрема, варто звернути увагу, що апостеріорний тест Тьюкі виділяє дві відмінні гомогенні підгрупи, поділом яких є сформованість смислового рівня інтерпретації. У першій групі об'єднані три виділені рівні: несформований передсмисловий, передсмисловий і перехідний до смислового рівні. Інша група включає рівні розпочинаючи із передсмислового, середнє успішності за якими пряmolінійно зростає. Такий поділ дозволяє прийняти до уваги, що відповіді двох респондентів, які ідентифіковані несформованим передсмисловим рівнем, не є помилковими із-за дистанційного збору інформації, оскільки значимо відрізняються від відповідей смислового і вищих рівнів та є підставою для формування окремої гомогенної групи нижчих рівнів розвитку інтерпретаційних процесів. Зауважимо, що дослідження проведено на вибірці студентів, а не вибірці осіб, яка б репрезентувала всіх осіб юнацького віку. Молодь, яка здобуває вищу освіту безперечно має вищі рівні сформованості інтерпретаційних процесів. Та й серед досліджуваної вибірки виявлено 2 особи, які мають несформований передсмисловий рівень інтерпретації. Доцільно передбачити, що на генеральній сукупності осіб юнацького віку відсоток несформованості інтерпретаційних процесів є дещо вищим.

З іншого боку, проведений аналіз вказує на якісно відмінні особливості конструювання досвіду в осіб, у яких нижчий за смисловий рівень сформованості інтерпретаційних процесів. Нагадаємо, що у досліджуваній вибірці це 20%. Несформованість смислового рівня інтерпретаційних процесів не сприяє успішному оволодінню досвіду академічного навчання, спеціалізація якого обрана студентами на основі самовизначення.

Правомірно виникає питання щодо здійснення провідної потреби юнацького віку – самовизначення. Самовизначення особистості забезпечує прийняття нею активної позиції щодо свого життя та актуалізує конструювання досвіду. Трактуючи «самовизначення», М. Р. Гінзбург пов'язує його з цінностями, з потребою формування смислової системи, в

якій центральне місце займає проблема сенсу життя, з орієнтацією на майбутнє (Гинзбург, 1994, с. 24). Вирішення проблеми сенсу життя та орієнтованість на майбутнє є ключовими чинниками в розвитку юнацтва.

На рівнях розвитку інтепретаційних процесів нижчих за смисловий смислова система не сформована особистістю. Самовизначення (особистісне, соціальне, професійне, морально-ціннісне тощо), яке є тривалим творчим процесом осмислення, перегляду, реконструкції життєвих цінностей і смислів, формування внутрішньої позиції стосовно себе та інших людей без сформованих інтепретаційних смислових рамок не відбувається. Процес самовизначення є постановкою і вирішенням проблеми, вбачанням чи формулюванням протиріч, що вимагає від особистості не лише Я-висловлювання, а й артикуляції власних поглядів, які ґрунтуються на результатах вибору із культурних цінностей, або діяльності з вибудовування власної позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних обставинах. Побудова власних смислів цінностей в осіб юнацького віку, у яких не сформований смисловий рівень інтепретації, не відбувається. Як зазначає Н. В. Чепелева, особистість втрачає здатність до породження особистих наративів, здебільшого продукуючи квазінаративи, що є не результатом осмислення індивідуального та соціокультурного досвіду, а «проковтуванням» зразків, які породжуються ЗМК та зчіплюються між собою за мозаїчним принципом (Чепелева, 2009, с. 9).

Отже, забезпечення провідної потреби юнацького віку – самовизначення, постановки та вирішення завдань самоздійснення можливе за умови набуття особистістю принаймні смислового рівня розвитку інтепретаційних процесів.

3.2.2. Динаміка інтелектуальних метакогніцій в конструюванні досвіду юнаками

Метасмисловий рівень сформованості здатності до інтепретації зафіксовано в 10 студентів, що становить 9 % загальної вибірки. Механізм інтепретації соціокультурних та особистих текстів, як зазначають Н. В. Чепелева та С. Ю. Рудницька, інтегрує в собі всі інтелектуальні процеси особистості, з допомогою яких встановлюються відповідності між локальними фрагментами досвіду та породжуються особисті значення і смисли. Потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту, вважає М. Л. Смульсон, визначається динамічністю метакогніції. Функціями метакогнітивних процесів у структурі самосвідомості є організація, регуляція та координація інших когнітивних процесів. Провідними метаконіціями є: інтелектуальна ініціація (самостійна постановка завдань), децентрація, рефлексія і стратегічність інтелекту (Смульсон, 2021). Динамічність метакогніцій на різних вікових етапах має свої особливості, що зумовлюють формування умінь інтепретації, тобто сформованість умінь метасмислового рівня інтепретації базується на різних динамічних комбінаціях метакогніцій в юнацькому та дорослому вікових періодах.

Керуючись вищезазначеними положеннями, проведено емпіричне дослідження, метою якого є визначення зв'язків особливостей конструювання досвіду юнаками із сформованістю метакогнітивних процесів.

Дослідження реалізовано в формі опитування. Рівень сформованості здатності до інтерпретації як механізму конструювання досвіду юнаками визначено за описаною вище процедурою. Особливості сформованості провідних метакогнітивних інтеграторів з'ясовано на основі аналізу результатів опитування за психодіагностичними методиками: «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98), розробка В. І. Моросанової, Є. М. Коноз (Моросанова, Коноз, 2000); опитувальник «Суб'єктивна якість вибору» (СЯВ), розробка Д. О. Леонтєва, О. Ю. Мандрикової, Г. Х. Фам (Леонтєв, Фам, 2011); опитувальник «Диференціальний тип рефлексивності» (ДДР), розробка Д. О. Леонтєва, Є. М. Лаптевої, Є. М. Осіна, А. Ж. Саліхової (Леонтєв, Осін, 2014); шкала діалогічності міжособистісних відносин, розробка С. В. Духновського (Духновский, 2010).

Повну процедуру опитування пройшли 76 студентів віком від 17 до 20 років, серед яких 80 % дівчат та 20 % юнаків.

Особливості сформованості інтелектуальної ініціації, яка забезпечує самостійну постановку завдань, тобто слугує запуском інтелектуальних інтерпретативних процесів, діагностовано за допомогою шкали «Самостійність» опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки». Методика в цілому спрямована на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції особистості, яка забезпечує успіх в оволодінні новими видами діяльності. Шкали-показники методики дозволяють сформувати індивідуальний профіль розвитку загальної саморегуляції. Зокрема, шкала «Самостійність» є показником регуляторно-особистісної властивості, результати за якою характеризують розвиток регуляторної автономності. Наявність високих показників за цією шкалою свідчить про автономність у організації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Низькі показники свідчать, що така особа є залежною від думок та оцінок оточуючих, часто некритично наслідуює чужі поради, тобто плани та програми дій розробляє несамостійно і, за відсутності сторонньої допомоги, у неї виникають регуляторні збої (Моросанова, 2000.).

Означена шкалою опитувальника регуляторна автономність ґрунтується на механізмі інтелектуальної ініціації. Методика дозволяє визначити рівні (високий, середній, низький) за кожною шкалою. Опитані респонденти в цілому мають достатній рівень сформованості регуляторної автономності, а саме: низький рівень отримали 5,3 %, середній – 36,8 %, високий – 57,9 %. Можна стверджувати, що здатність до регуляторної автономності в юнацькому віці сформована на достатньо високому рівні,

оскільки дещо більше половини опитаних показує високий її рівень, та лише двадцята частина – низький рівень сформованості.

Дослідимо зв'язки рівнів сформованості інтерпретації та регуляторної автономності особистості. Визначені зв'язки представлено в таблиці 3.2.2

Статистично значимих відмінностей у сформованості регуляторної автономності на різних рівнях інтерпретації не встановлено. Проте помітна певна тенденція формування здатності до інтерпретацій залежно від регуляторної автономності. На метасмисловому та перехідному до нього рівнях інтерпретації низького рівня регуляторної автономності не виявлено. Незначний відсоток (1 особа) має низький рівень самостійної постановки завдань і на смисловому рівні інтерпретації. Починаючи від смислового рівня інтерпретації переважає високий рівень розвитку регуляторної автономності, яка ґрунтується на механізмі інтелектуальної ініціації.

Слід зауважити, що на передсмисловому та несформованому передсмисловому рівнях інтерпретації також спостерігаються досить високі рівні сформованості автономності особистості. Тобто, високі результати за шкалою «Самостійність» можуть набирати й юнаки, в яких не сформований смисловий рівень інтерпретації. Вони здатні на самостійне планування власної

Таблиця 3.2.2

Комбінована таблиця рівнів сформованості регуляторної автономності та інтерпретації

			Інтерпретація					Усього	
			не сформований передсмисловий	передсмисловий	перехідний до смислового	смисловий	перехідний до метасмислового		метасмисловий
ССП_ Самостійність_ рівень	низький	Кількість	0	1	2	1	0	0	4
		% в «Інтерпретація»	0,0	16,7	18,2	4,5	0,0	0,0	5,3
	середній	Кількість	1	2	5	7	9	4	28
		% в «Інтерпретація»	50,0	33,3	45,5	31,8	39,1	33,3	36,8
	високий	Кількість	1	3	4	14	14	8	44
		% в «Інтерпретація»	50,0	50,0	36,4	63,6	60,9	66,7	57,9
Усього	Кількість	2	6	11	22	23	12	76	
	% в «Інтерпретація»	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

діяльності та поведінки, на контроль процесу роботи, яка є для них цікавою, проте, за відсутності сформованої смислової системи інтерпретації, можна припустити, що мета та поставленні ними завдання щодо їх реалізації можуть бути нереалістичними чи невписаними в соціокультурний контекст, невідповідні до наявної ситуації. До вказаних аспектів шкала опитувальника є нечутливою, адже її результати базуються на самозвіті респондента. Особи,

які мають не вищий за передсмысловий рівень сформованості інтерпретаційних процесів, ще не здатні до співвіднесення внутрішнього і зовнішнього контекстів і при оцінюванні себе ґрунтуються на неадекватній оцінці власних можливостей та перспектив.

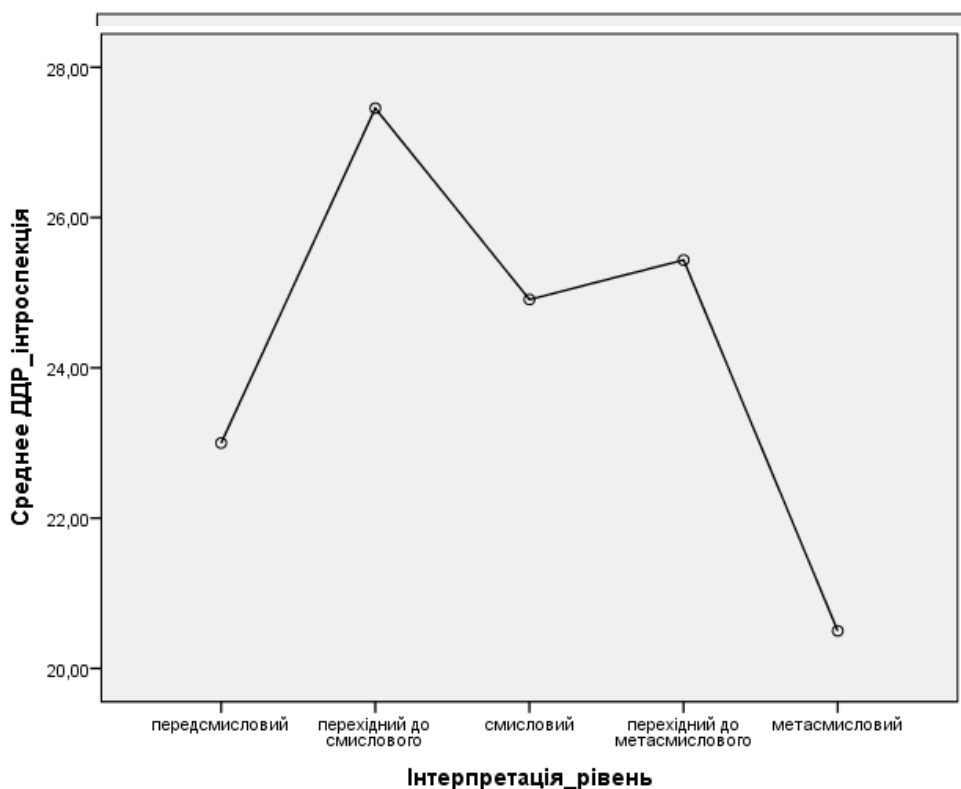
У цілому, проведений аналіз показав, що для сформованості здатності конструювання досвіду особистості в юнацькому віці належний рівень сформованості інтелектуальної ініціації є необхідним.

Коли процес інтелектуальної ініціації розпочато, підключаються рефлексивні процеси. Рефлексія у цьому розумінні спирається на поняття рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції (Смульсон, 2016). Особливості сформованості рефлексивних процесів досліджено за допомогою методики «Диференціальний тип рефлексивності», яка дозволяє за твердженням розробників, визначити три якісно відмінних процеси: інтроспекція (самокопання), системна рефлексія, квазірефлексія.

Уточнення впливів розвитку рефлексивних процесів на сформованість рівня здатності до інтерпретації здійснено за допомогою дисперсійного аналізу, в якому факторною змінною є рівень сформованості інтерпретаційних процесів, а залежними – розвиток рефлексивних процесів, представлений первинними балами за використаною методикою. З аналізу знято два спостереження, в яких не ідентифікувався передсмысловий рівень інтерпретації.

За результатами ANOVA значимі відмінності в рівнях інтерпретації встановлено за сформованими системною рефлексією ($F = 4,214, p \leq 0,01$) та інтроспекцією ($F = 2,822, p \leq 0,05$). Критерії Лівіня та Брауна-Форсайта вказують на правомірність інтерпретації результатів ANOVA.

На графіках середніх (рис. 3.1) проілюстровано динаміку формування рефлексивних процесів залежно від рівня здатності до інтерпретації.



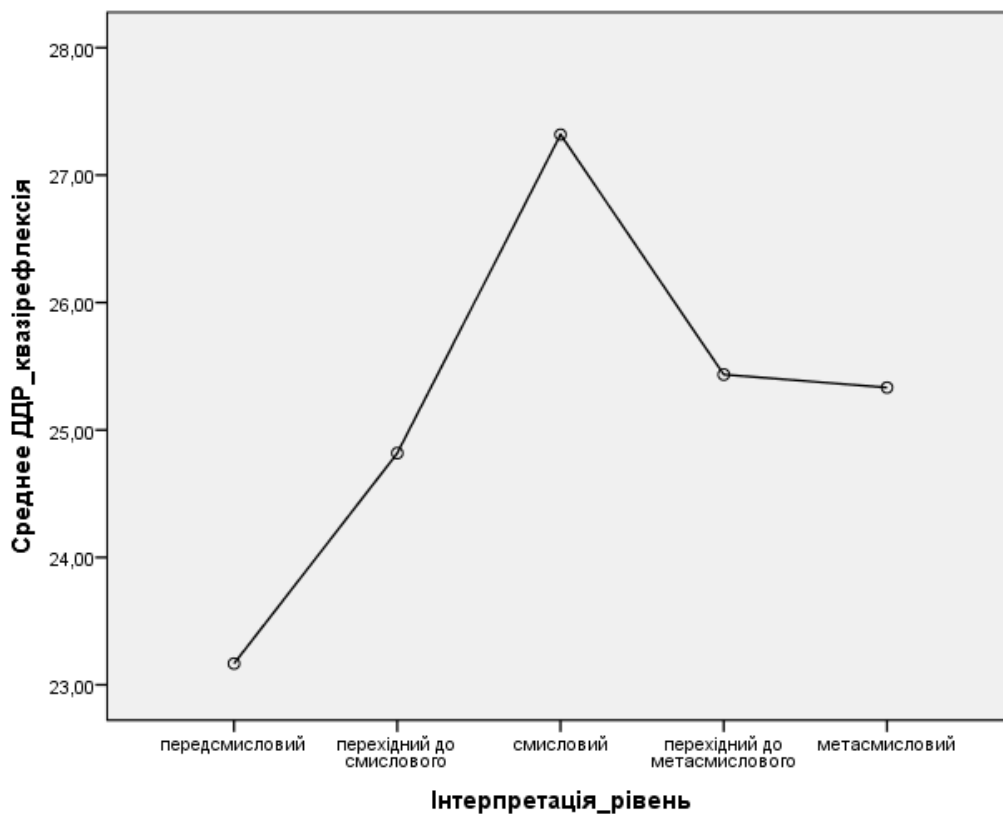


Рис. 3.2.1. Графіки середніх рефлексивних процесів відповідно до рівня сформованості здатності до інтерпретації

Статистично значимих відмінностей впливу квазірефлексії на формування здатності до інтерпретації не встановлено. Звертає на себе увагу лише факт найбільш високих її показників на смисловому рівні сформованості інтерпретаційних процесів. Смисловий рівень характеризується, як стверджує С. Ю. Рудницька, незгодженістю внутрішнього і зовнішнього контекстів як ніби їх «мерехтіння» (Рудницька, 2021). Можна допустити, що в юнацькому віці часта зміна внутрішнього й зовнішнього контекстів провокується проявами квазірефлексивних процесів, фокус яких спрямований на об'єкти, що безпосередньо не пов'язані з актуальною життєвою ситуацією та містять відхід від об'єктивних умов існування. Юнацький вік – період пошуків і сумнівів, час визначення власних життєвих перспектив. У цьому віці в рефлексивних процесах часто відбувається «відхід від реальності», який може стати інтенцією «виходу за межі семантичного поля» (Лотман, 1998).

Формування здатності до інтерпретації в юнаків забезпечується переважно системною рефлексією, рівень якої стрімко зростає на перехідному етапі до смислової інтерпретації та поступово підвищується з кожним рівнем сформованості інтерпретаційних процесів.

Деяко протилежний напрям впливу інтроспекції на формування здатності до інтерпретації. Значимі відмінності у її проявах констатуються між перехідним до смислового та метасмисловим рівнями ($p \leq 0,022$). Зі

збільшенням рівня інтерпретації знижується вагомість інтроспективної рефлексії. Інтроспекція пов'язана із зосередженістю на власному стані та власних переживаннях. Така зосередженість може мати як стимулюючу, так і блокуючу функцію конструювання досвіду. Проведене дослідження показує, що рівень інтроспективних рефлексивних процесів підвищується саме на перехідних етапах сформованості рівня інтерпретації (див. рис. 3.2.1), коли активно формуються певні інтерпретаційні вміння. У такому випадку можна говорити про позитивний вплив звернення до власного внутрішнього світу як стимулюючого чинника формування здатності до інтерпретації.

У результаті проведеного аналізу можна стверджувати, що рефлексія, яка ґрунтується на самодистанціюванні та погляді на себе з боку і забезпечує зміну рефлексивної позиції особистості (системна рефлексія) є провідним метакогнітивним процесом конструювання досвіду юнаками. Саме підвищення рівня розвитку системної рефлексії і загальне зниження з одночасним підняттям на перехідних рівнях розвитку інтерпретації інтроспекції характеризує поступовий перехід від передсмислового рівня сформованості інтерпретаційних процесів до метасмислового.

Наступною провідною метакогніцією, що забезпечує процес формування інтерпретації як механізму конструювання досвіду є інтелектуальна децентрація (Смольсон, 2016). Сформована децентрація дає можливість особистості дивитися на проблему різнобічно, приймати погляди Інших, збагачуючи тим самим власний досвід. У такому розумінні психодіагностичної методики виявлення особливостей інтелектуальної децентрації на сьогодні не існує. У нашому дослідженні застосовано методику «Шкала діалогічності міжособистісних відносин», розроблену С. В. Духновським, який розглядає діалогічність міжособистісних відносин через вільне вираження, обмін поглядами, думками, ідеями між суб'єктами відносин, які ґрунтуються на взаємному прийнятті та розумінні. Параметрами діалогічності автор виділяє самоцінність і конструктивність міжособистісних відносин, де: самоцінність є емоційною, а конструктивність когнітивною характеристикою.

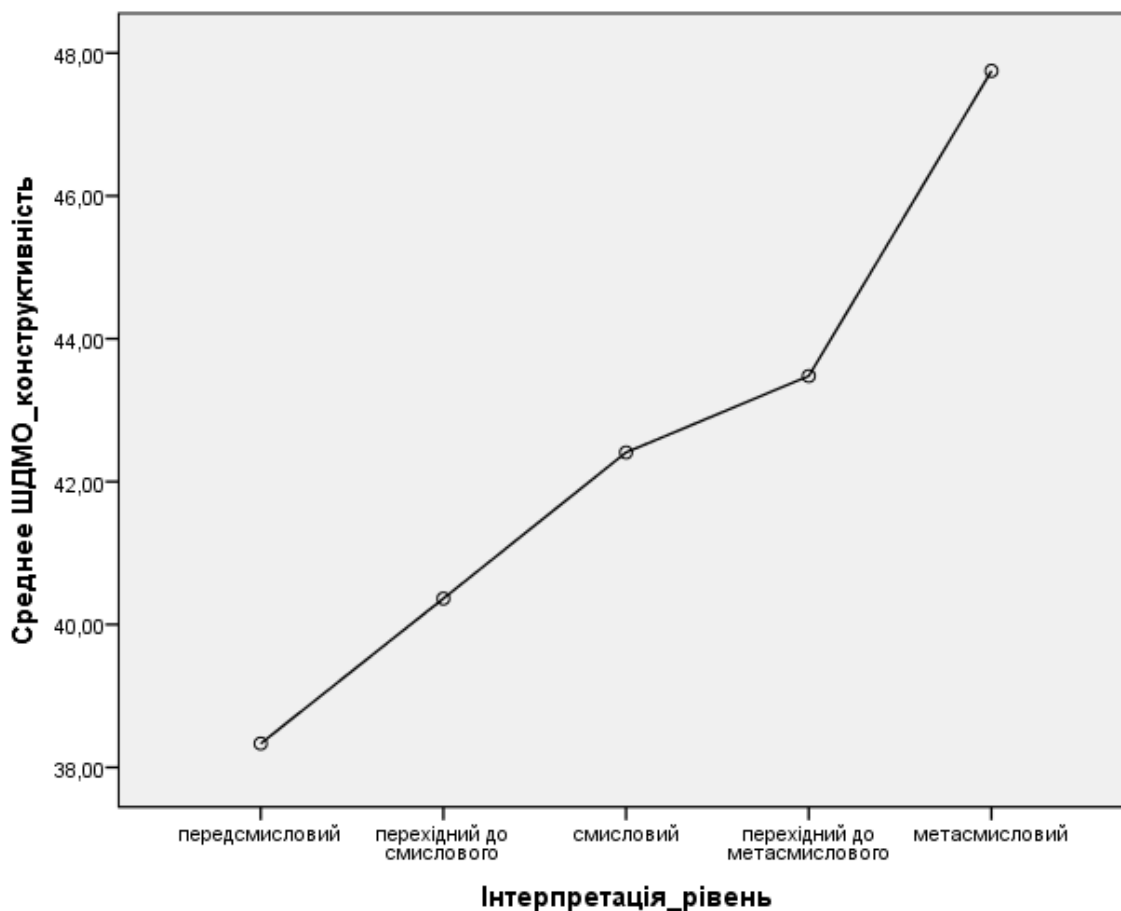
За описом результативності методики інтелектуальну децентрацію можна розглядати як базову складову діалогічності міжособистісних відносин, яка здебільшого розкривається конструктивною її характеристикою.

За критерієм знакових рангів Вілкоксона встановлені відмінності в рівнях сформованості інтерпретаційних процесів лише за шкалою конструктивності міжособистісних відносин ($p \leq 0,001$). Отже, самоцінність міжособистісних відносин, яка є емоційною їх емоційною складовою, та діалогічність міжособистісних відносин в цілому не впливають на нарративне конструювання досвіду особистості. Конструктивність діалогічних відносин юнаків поступово зростає із збільшенням рівня розвитку інтерпретації (табл. 3.2.3).

Таблиця 3.2.3

Комбінована таблиця рівнів сформованості конструктивності діалогічності міжособистісних відносин та «Інтерпретація»

			Інтерпретація					Усього	
			не сформований передсмисловий	передсмисловий	перехідний до смислового	смисловий	перехідний до метасмислового		метасмисловий
ШДМО_конструктивність_рівень	низький	Кількість	1	2	1	1	1	0	6
		% в «Інтерпретація»	50,0	33,3	9,1	4,5	4,3	0,0	7,9
	середній	Кількість	1	3	8	15	13	6	46
		% в «Інтерпретація»	50,0	50,0	72,7	68,2	56,5	50,0	60,5
	високий	Кількість	0	1	2	6	9	6	24
		% в «Інтерпретація»	0,0	16,7	18,2	27,3	39,1	50,0	31,6
Усього		Кількість	2	6	11	22	23	12	76
		% в «Інтерпретація»	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0



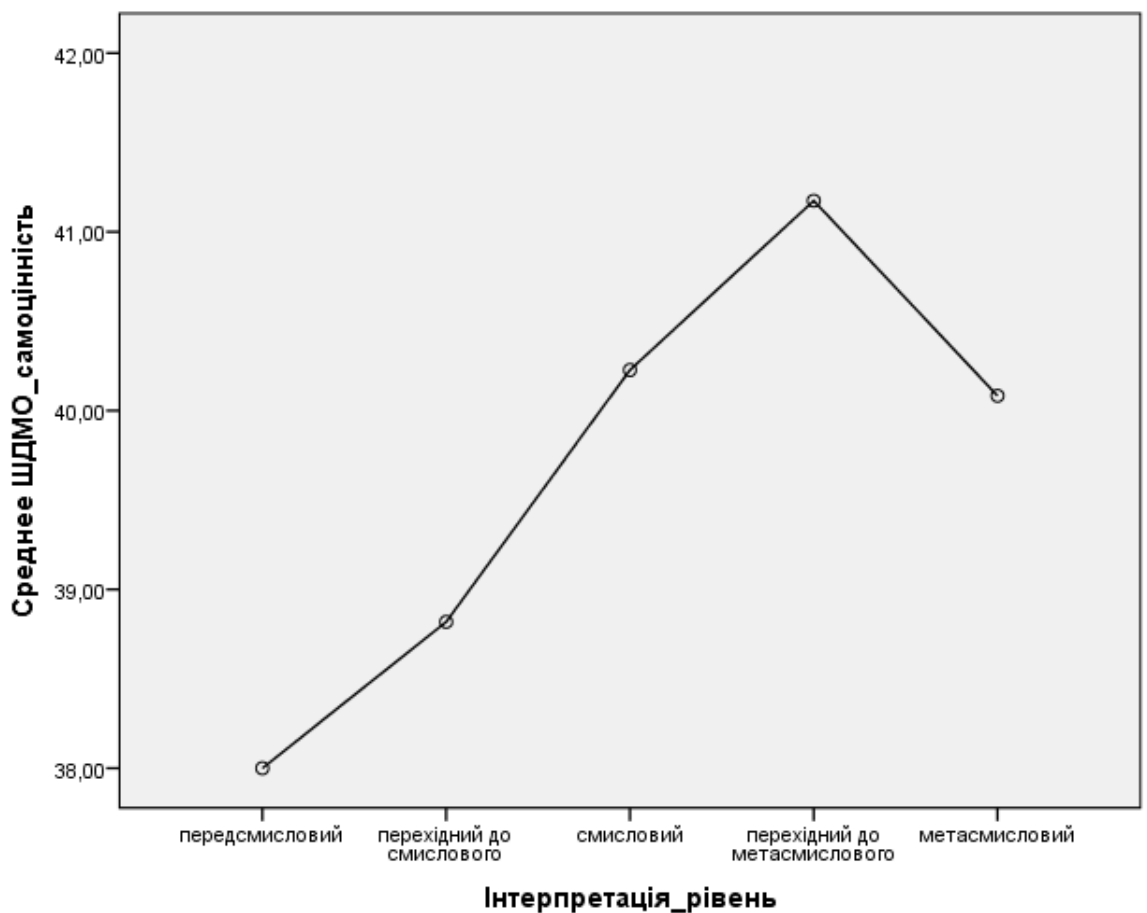


Рис. 3.2.2. Графіки середніх характеристик діалогічності міжособистісних відносин юнаків відповідно до рівня сформованості здатності до інтерпретації

Зокрема встановлено значимі відмінності метасміслового рівня від передсміслового ($p \leq 0,05$) та перехідного до смислового ($p \leq 0,05$) за результатами шкали «Конструктивність». Це дозволяє стверджувати, що сформованість конструктивності діалогічності як інтелектуальної децентрації забезпечує формування смислового і вищих за нього рівнів інтерпретації. Зазначимо, що найбільш стрімке зростання рівня конструктивності відносин юнаків відбувається на метасмісловому рівні розвитку інтепретаційних процесів, на противагу самоцінності відносин, яка дещо знижується на цьому рівні (рис. 3.2).

За результатами аналізу можна зробити висновок, що розвиток інтелектуальної децентрації не лише забезпечує формування смислового і вищих за нього рівнів інтерпретації, а й зумовлює формування метасміслового рівня інтерпретаційних процесів. В юнацькому віці сформованість саме децентрації сприяє утриманню зовнішнього і внутрішнього контекстів у конструюванні власного досвіду. Належний рівень інтелектуальної децентрації дозволяє відособити власний досвід від досвіду Іншого (Зазимко, 2011), що характеризує діалогічність особистості, вміння передбачати умови створення наративу Іншим, зокрема власного наративу, поєднувати минуле, теперішнє і майбутнє в одному наративі, аналізувати труднощі інтерпретації та прогнозувати наслідки створених

розповідей. Перелічені вміння характеризують сформованість метакогнітивного рівня інтерпретації.

Ще однією з основних метакогніцій є стратегічність інтелекту, яка передбачає адекватність здійсненого 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 (Смульсон, 2016).

Особливості стратегічності інтелекту осіб юнацького віку з різними рівнями сформованості інтерпретаційних процесів виявлено за допомогою показників методик «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) та «Суб'єктивна якість вибору» (СЯВ). За жодним із показників методик («планування», «моделювання», «програмування», «оцінювання результатів», «гнучкість» – ССП-98; «ґрунтовність вибору», «емоційний знак вибору», «самостійність вибору», «задоволеність вибором» – СЯВ) відмінності між рівнями сформованості інтерпретаційних процесів не виявлено. Так само не виявлено відмінностей між рівнями і за певними комплексними показниками. Середнє узагальненого показнику стратегічності ($M = 104$, $\sigma = 16$) не значно відмінне від середніх за кожним рівнем сформованості інтерпретації: найнижче середнє має передсмысловий рівень ($M = 97,33$), найвище – смисловий ($M = 107,23$).

Методика ССП-98 дозволяє визначити стилі саморегуляції поведінки за найвищими показниками відповідних шкал. Саморегуляція довільної активності людини авторами методики розглядається як системно організований психічний процес з ініціації, побудови, підтримки і керування всіма видами і формами зовнішньої та внутрішньої активності, що спрямований на досягнення цілей, які прийняв суб'єкт (Конопкин, 1980; Конопкин, Моросанова, Степанский, 1990). Різні аспекти індивідуальної саморегуляції вказують на особливості вибору спрямованості життєвої задачі та способів і шляхів її реалізації. У такому розумінні стратегічність інтелекту є складовою індивідуальної саморегуляції.

Зазначена методика дозволяє визначати стилеві особливості саморегуляції, які В. І. Моросанова визначає як типові та найбільш суттєві індивідуальні особливості самоорганізації і керування зовнішньою та внутрішньою цілеспрямованою активністю людини. Стиль саморегуляції проявляється в способах планування й програмування (конструювання), досягненні життєвих цілей, врахуванні значущих зовнішніх та внутрішніх умов, оцінюванні результатів і корегуванні власної активності для досягнення суб'єктивно-прийнятних результатів, а також у тому, в якій мірі процеси самоорганізації сформовані та усвідомлені (Моросанова, 2000).

За процедурою методики виділяється три типи стилів саморегуляції: автономний, оперативний, стійкий. Особливості автономного та оперативного стилів саморегуляції визначаються за показниками шкал «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінка результатів».

Автономний стиль організованого типу саморегуляції вирізняється усвідомленим і самостійним вибором, постановкою цілей, визначенням послідовності їх здійснення, прагненням визначити навчальні перспективи на тривалий час (домінування «Планування» при перевазі «Самостійність» над «Гнучкість»).

Автономний стиль контрольно-корегувального типу характеризується автономністю функціонування процесів щодо оцінки результатів та високою сформованістю критеріїв успішності навчальної діяльності (домінування «Оцінка результатів» при перевазі «Самостійність» над «Гнучкість»).

Оперативний стиль із гнучкістю щодо врахування значимих умов навчання вирізняється сформованістю процесів моделювання. Йому властива швидкість включення в діяльність, легкість орієнтації в обставинах, що швидко змінюються, оперативність врахування вимог викладачів і умов навчання, вміння знайти вірну тактику під час відповіді і виконання навчальних завдань (домінування «Моделювання» при перевазі «Гнучкість» над «Самостійність»).

Оперативний стиль з побудовою програм навчальних дій характеризується високим ступенем деталізації програм, гнучкістю їх перебудови чи заміни, якщо відсутні очікувані результати; легко включаються в діяльність і можуть швидко переключатись (домінування «Програмування» при перевазі «Гнучкість» над «Самостійність»).

Стійкий стиль характеризується стійкістю функціонування процесів оцінки результатів, строгістю і стійкістю критеріїв успішності в психологічно складних умовах, також усвідомленістю цілей і стійкістю в ситуаціях напруження, в обставинах заниженої чи підвищеної мотивації навчання (урівноваженість «Гнучкість» і «Самостійність»).

Зіставлення наявних стилів саморегуляції досліджуваних дівчат та юнаків із рівнями сформованості в них інтерпретаційних процесів не дозволило встановити жодних закономірностей (табл. 3.2.4). У комбінованій таблиці показано, що 16 % результатів респондентів, неможливо однозначно ідентифікувати певним стилем саморегуляції. Серед них є як комбіновані стилі, так і несформованість жодного із наведених стилів, яка встановлена за низькими показниками шкал «Гнучкість» і «Самостійність».

Значимих відмінностей між сформованістю інтерпретаційних процесів та стилем саморегуляції особистості не встановлено. Можна припустити, що власне стиль саморегуляції особистості не відбивається на формуванні інтерпретаційних процесів у осіб юнацького віку. Втім, варто звернути увагу, що стратегічність інтелекту найбільше відображає стійкий стиль саморегуляції. Він сформований лише у 17 % загальної вибірки. В осіб, у яких сформований метасмисловий рівень інтерпретації, цей стиль є переважаючим (33 %).

З огляду на здійснений аналіз можна вказати, що інтелектуальна стратегічність в юнацькому віці ще недостатньо сформована. Цей висновок підтверджують і результати, отримані за допомогою методики «СЯВ». За

жодною її шкалою не встановлено відмінності між рівнями інтерпретації, так само як і за загальним показником суб'єктивної якості вибору. Втім можна помітити слабку тенденцію до зниження показника суб'єктивної якості вибору із зростанням рівня інтерпретації. Можна припустити, що несформована стратегічність призводить до таких виборів юнаків, які з часом і при належному рівні розвитку інтерпретаційних процесів оцінюються ними як не зовсім результативні.

Таблиця 3.2.4

Комбінована таблиця стилів саморегуляції та «Інтерпретація»

		Інтерпретація						Усього	
		не сформований передемісловий	передемісловий	перехідний до смислового	смисловий	перехідний до метасмислового	метасмисловий		
Стиль регуляторних процесів	не ідентифікований	Кількість	0	0	4	2	4	2	12
		% в «Інтерпретація»	0,0	0,0	36,4	9,1	17,4	16,7	15,8
	Автономний організований	Кількість	0	1	2	2	4	2	11
		% в «Інтерпретація»	0,0	16,7	18,2	9,1	17,4	16,7	14,5
	Автономний контрольно-коректуючий	Кількість	0	1	1	1	2	1	6
		% в «Інтерпретація»	0,0	16,7	9,1	4,5	8,7	8,3	7,9
	Оперативний з урахуванням умов	Кількість	0	2	3	6	5	1	17
		% в «Інтерпретація»	0,0	33,3	27,3	27,3	21,7	8,3	22,4
	Оперативний з побудовою програм	Кількість	2	1	1	7	4	2	17
		% в «Інтерпретація»	100,0	16,7	9,1	31,8	17,4	16,7	22,4
Стійкий	Кількість	0	1	0	4	4	4	13	
	% в «Інтерпретація»	0,0	16,7	0,0	18,2	17,4	33,3	17,1	
Усього	Кількість	2	6	6	22	23	12	76	
	% в «Інтерпретація»	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Проведене дослідження динамічності конфігурацій інтелектуальних метакогніцій у конструюванні досвіду юнаками дозволяє зробити висновок, що базовим метакогнітивним процесом конструювання досвіду, що забезпечує механізм інтерпретації соціокультурних та особистих текстів особами юнацького віку, є інтелектуальна ініціація. Юнаки мають належний рівень її сформованості, що є необхідним для запуску процесу наративного конструювання досвіду.

Провідним метакогнітивним процесом інтерпретації в юнацькому віці є рефлексія, яка ґрунтується на самодистанціюванні та погляді на себе з боку і забезпечує зміну рефлексивної позиції особистості. Починаючи із перехідного до смислового рівня інтерпретації показники системної рефлексії поступово зростають, а інтроспективні рефлексивні процеси,

навпаки, в цілому знижуються з одночасним підвищенням на перехідних рівнях формування інтерпретативних процесів.

Необхідною і достатньою метакогніцією формування здатності до інтерпретації в юнаків є децентрація, належний рівень якої забезпечує сформованість смислового і вищих за нього рівнів інтерпретаційних процесів, а також визначає можливість формування метасмислового рівня інтерпретації.

Стратегічність як адекватність здійсненого вибору є не достатньо сформованою в осіб юнацького віку та не має вагомого впливу на конструювання ними власного досвіду.

З іншого боку, визначено зумовленість рівнів сформованості інтерпретаційних процесів (перехідного до смислового, смислового, перехідного до метасмислового, метасмислового) наступними метакогніціями: інтелектуальна ініціація, стратегічність, рефлексія, децентрація.

Сформованість перехідного до смислового рівня інтерпретації в юнацькому віці характеризується розвитком інтелектуальної ініціації на основі співвіднесення внутрішнього й зовнішнього контекстів, що забезпечує адекватність самооцінки, а також стрімким підвищенням розвитку системної рефлексії та інтроспекції.

Наявність смислового рівня зумовлюється розвиненими на достатньому рівні інтелектуальної ініціації, системної рефлексії, децентрації.

Перехідний рівень до метасмислового констатується за дещо вищими показниками метакогніцій, характерних для смислового рівня, але із загостренням інтроспективних рефлексивних процесів.

Відмінність осіб з метасмисловим рівнем полягає в більш високих показниках розвитку зазначених когнітивно-особистісних якостей та в стрімкому зростанні децентрації й закріпленні стійкого стилю саморегуляції як показника інтелектуальної стратегічності. Тому характерна для юнацького віку розмитість і нечіткість планів самоздійснення зумовлюється не лише соціокультурними процесами, соціальною ситуацією їх розвитку, а й неможливістю повноцінної когнітивної самоорганізації.

3.2.3. Наративне конструювання досвіду юнаками в контексті готовності до саморозвитку

Період юнацтва характеризується певними віковими завданнями та когнітивно-особистісними надбаннями, які сприяють формуванню здатності до конструювання досвіду. Серед останніх можна означити такі: здатність до осмислення досвіду; постановка життєвих цілей, завдань; усталення ціннісних орієнтацій; необхідність вироблення нових схем інтерпретації досвіду (Зазимко, 2020).

Наративне конструювання досвіду забезпечується механізмом інтерпретації власних та соціокультурних текстів, визначальними механізмами якої є метакогніції, що активно розвиваються в юнацькому віці.

Вище визначено динамічні конфігурації провідних метакогніцій у формуванні здатності до інтерпретації в юнацькому віці. З іншого боку, напрям і завдання конструювання досвіду, зростання особистості визначаються екзистенційними інтенціями особистості. Цілі саморозвитку, продуктивного конструювання досвіду особистістю не є соціокультурною необхідністю, а факультативною складовою розвитку особистості (Чепелева, 2021). Втім, постановка будь-яких завдань самоздійснення тісно пов'язана з провідними інтелектуальними метакогніціями.

Нами було здійснено аналіз впливу розвитку провідних метакогнітивних інтеграторів на готовність юнаків до постановки завдань саморозвитку, до особистісних змін, самопізнання та конструювання власного досвіду.

Готовність до особистісного зростання визначено за методикою В. Павлова «Тест готовності до саморозвитку». Методика заснована на самооцінці респондента й призначена для діагностики глибини його самопізнання в поєднанні з потребою в самовдосконаленні (готовністю до змін). Конфігурація цих двох показників дозволяє визначати стан готовності до саморозвитку: «1» – «можу вдосконалюватися / хочу знати себе»; «2» – «можу вдосконалюватися / не хочу знати себе»; «3» – «не можу вдосконалюватися / хочу знати себе»; «4» – «не можу вдосконалюватися / не хочу знати себе».

Результати дослідження описаної вище вибірки за методикою «Тест готовності до саморозвитку» та зіставлення їх з результатами ідентифікації рівнів сформованості інтерпретації занесено в таблицю 3.2.5

Таблиця 3.2.5

Комбінована таблиця результатів за методикою «Тест готовності до саморозвитку» та «Інтерпретація»

		Інтерпретація						Усього	
		не сформований передсмисловий	передсмисловий	перехідний до смислового	смисловий	перехідний до метасмислового	метасмисловий		
Готовність до саморозвитку	можу вдосконалюватися / хочу знати	Кількість % в «Інтерпретація»	1 50,0	6 100,0	8 72,7	16 72,7	18 78,3	9 75,0	58 76,3
	можу вдосконалюватися / не хочу знати	Кількість % в «Інтерпретація»	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	3 13,0	0 0,0	3 3,9
	не можу вдосконалюватися / хочу знати	Кількість % в «Інтерпретація»	1 50,0	0 0,0	3 27,3	6 27,3	2 8,7	3 25,0	15 19,7
Усього		Кількість % в «Інтерпретація»	2 100,0	6 100,0	11 100,0	22 100,0	23 100,0	12 100,0	76 100,0

Звернемо увагу, що в вибірці досліджуваних не виявлено жодного випадку конфігурації «не можу вдосконалюватися / не хочу знати себе». Така

конфігурація не є розповсюдженою взагалі, зокрема вона найменш властива студентам як представникам юнацького віку, що прагнуть здобути вищу освіту.

«Не хочу знати себе» у поєднанні з «можу вдосконалюватися» виявлено в трьох респондентів, що становить 4 % загальної вибірки. Всі ці респонденти мають досить високий рівень сформованості інтерпретаційних процесів – перехідний до метасмислового. Цей рівень, як вже було встановлено вище, характеризується деяким загостренням інтроспективних рефлексивних процесів, які навпаки вказують на зацікавленість особою в «самокопанні», тобто високою потребою в самопізнанні, хоч і не завжди продуктивному. Втім, з огляду на виявлений факт, можна стверджувати, що перехід на найвищий рівень інтерпретації в юнацькому віці відбувається не лише шляхом самопізнання, зосередженні на знаходженні відповіді на запитання «який Я?».

Пошук сенсу життя та побудова більш стабільної картини світу є головними завданнями юнацького віку, ефективно вирішення яких не може забезпечитись лише самопізнанням. Рефлексія юнаків, на відміну від підлітків, підкріплюється позицією відособлення від Іншого і спирається на поняття рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції (Зазимко, 2011, Смульсон, 2016). Нами було з'ясовано шляхи та способи можливостей змін рефлексивної позиції в період юнацтва, а саме досліджено взаємозв'язки між рівнями сформованості провідних метакогніцій та готовності до саморозвитку юнаків.

Поставлене завдання вирішувалося за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу за методом Фішера. Факторною змінною є конфігурації готовності до саморозвитку, визначені за методикою «Тест готовності до саморозвитку». Залежними змінними обрано вищезазначені метакогніції: інтелектуальна ініціація за показником «ССП_Самостійність», системна та інтроспективна рефлексія за методикою «ДДР», децентрація за показником «ШДМО_конструктивність», стратегічність за узагальненим показником методик «ССП-98» і «СЯВ».

Статистика ANOVA вказала на значимі відмінності конфігурацій готовності до саморозвитку за «ШДМО_конструктивність» ($F = 5,505$, $p \leq 0,01$) та «Стратегічність» ($F = 5,331$, $p \leq 0,01$). Критерій Брауна-Форсайта підтверджує коректність аналізу.

За обома показниками найвищі значення за шкалами має конфігурація «можу вдосконалюватися / хочу знати себе». Проте, децентрація і стратегічність в цілому по різному впливають на формування готовності до саморозвитку.

Найнижчі показники децентрації («ШДМО_конструктивність») має конфігурація «можу вдосконалюватися / не хочу знати себе» на протигагу «можу вдосконалюватися / хочу знати себе» (рівень значимості за апостеріорним тестом Геймса-Хоуелла $p \leq 0,05$). Тому, можна стверджувати,

що належний рівень розвитку децентрації має значний вплив на бажання знати себе.

За узагальненим показником стратегічності з допомогою апостеріорного тесту Геймса-Хуелла встановлено значимі відмінності між конфігураціями «можу вдосконалюватися / хочу знати себе» та «не можу вдосконалюватися / хочу знати себе» ($p \leq 0,001$). Отже, інтелектуальна стратегічність забезпечує можливість самовдосконалення.

Здійснений аналіз результатів опитування показав, що провідними чинниками особистісного зростання в юнацькому віці, завдання якого є факультативною складовою розвитку особистості, є сформованість на належному рівні інтелектуальної децентрації та стратегічності інтелекту. Означені метакогніції інтенціюють процес інтерпретації власного та соціокультурного досвіду, нарративного конструювання досвіду, яке спрямовано на постановку завдань на саморозвиток.

Продуктивність особистісного зростання юнаків забезпечується одночасним протіканням інтелектуальних процесів децентрації та стратегічності. Несформованість якогось із зазначених процесів робить перекіс розвитку в бік самовдосконалення без об'єктивного врахування власних можливостей і перспектив розвитку, або в бік глибокого самокопання в особливостях своєї особистості без плідного їх застосування в процесі особистісного зростання.

Інтелектуальна децентрація сприяє продуктивному самопізнанню, розширюючи та збагачуючи процеси рефлексії. На шляху самопізнання юнаки схильні піддавати аналізу набутий досвід. Процес рефлексії пробуджують переважно події теперішнього часу, причини виникнення яких часто розглядаються в зв'язку з минулим досвідом. Юнаки, які мають готовність до саморозвитку, прагнуть конструювати новий досвід, шляхи застосування якого лише передбачаються в перспективі.

Конструювання досвіду орієнтованого на розвиток особистості – психологічно не простий процес. На заваді йому є певні стереотипізовані форми сприйняття навколишнього, а також ще не сформовані когнітивні та особистісні утворення. Блокуючими умовами збагачення досвідом Іншого є акцентування уваги на просторові категорії досвіду і упущення часових, адже темпоральне бачення досвіду формується лише в юнацькому віці. У такому разі неврахування індивідуальних передумов розвитку та їх перспектив призводить до хибного привласнення механізмів розвитку Іншого. Звуженість смислового простору розуміння та інтерпретації власного досвіду не дозволяє побачити позитивні моменти досвіду Іншого, а вся інаковість оцінюється як неприйнятна. Несформованість інтелектуальної децентрації призводить до наступних обмежень розуміння досвіду Іншого, наприклад: домінування особистісної сфери у власній життєвій історії блокує сприйняття та прийняття дружніх проявів іншого; акцентування уваги на досягненнях у навчальній сфері блокує розуміння можливостей самореалізації іншого в сферах, не пов'язаних зі шкільним або вузівським

навчанням. З іншого боку, сприяє відкритості досвіду подієва насиченість соціальної сфери власного життя та сфери кохання, що дозволяє неоднозначно «по-філософськи» оцінювати події життя іншого та його індивідуальність (Зазимко, 2013).

Осмислення та усвідомлення досвіду можливо з трансцендентної позиції його сприйняття особистістю, яка забезпечується інтелектуальною децентрацією. Така позиція з'являється в юнацькому віці та стає одним із чинників особистісного зростання. На її формування вказує, з одного боку, зорієнтованість нарративних текстів на «внутрішнього Іншого», а з іншого, визнання індивідуальності «зовнішнього Іншого». Це позиція визнання незалежності власної історії від історій інших осіб та безвідносне щодо власного досвіду сприйняття інших історій. Формування самоцінності власної особистості в юнацькому віці відбувається паралельно визнанню ціннісних переваг інших осіб. Широта розуміння й інтерпретації особистісного досвіду, яка почасти забезпечується врахуванням його подієвої хронології, збагачує досвід та забезпечує повноцінне становлення особистості, а також сприяє творчому ставленню до навколишніх дискурсивних практик.

Стратегічність інтелекту забезпечує процес самовдосконалення. Наведемо шляхи та можливості цього процесу в юнацькому віці. Цей віковий період характеризується значними змінами у сприйнятті часу, коли в життєвій перспективі часовий горизонт поглиблюється, охоплюючи минуле і майбутнє, а також розширюється, включаючи в себе не тільки особистісні, а й соціальні перспективи. Тема майбутнього у юнаків стає головним виміром постановки життєвих завдань та самоздійснення. Теперішнє набуває смислу як підґрунтя майбутнього при врахуванні минулого і закладає базу для побудови життєвих планів, сприяє постановці життєвих завдань.

З усвідомленням плинності часу одночасно підвищується рівень реалізму, юнаки стають здатними до створення синтезованої узагальненої та динамічної моделі як власної особистості, так і траєкторії власного життя. Саме такі надбання віку роблять людину чуттєвою і лабільною до зовнішніх впливів соціокультурного контексту, на протиположності конкретності й стабільності ідеалізованого образу життя «зчитаного» з соціокультурних текстів. Трансцендентний погляд на себе, своє життя, досвід інших та соціокультурні надбання забезпечує лабільність і динамічність власних перспектив, та сприяє постановці життєвих завдань. Сформована здатність до розуміння й інтерпретації подій та явищ у часовій і логічній їх послідовності, а не безпосереднє «проковтування» соціокультурних смислів, що на них «навішуються», сприяє конструюванню власного досвіду з урахуванням особистих життєвих завдань, що забезпечується інтелектуальною стратегічністю.

Розвиток особистості юнацького віку характеризується також і відчуттям власного місця у глобальній соціокультурній системі, яке

виявляється в дискурсивних практиках людини та переважно в такій характеристиці її досвіду як діалогічність.

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

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

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

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

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні *висновки*.

1. Наративне конструювання досвіду юнаками – це безперервний процес самоосмислення на основі розуміння та інтерпретації соціокультурних дискурсів, віковими детермінантами якого є інтенсивний розвиток самосвідомості та формування потреби «бути відмінним від Інших», усвідомлення неперервності та наступності часу життєвої перспективи. формування світогляду як цілісної картини світу. Вирішення проблем самовизначення сприяють усталенню ціннісних орієнтацій, які формуються за допомогою засвоєння існуючих смислів соціокультурного досвіду та за допомогою смислопородження як якісної зміни в їхньому розумінні й інтерпретації. Включення особистості юнацького віку в більш багатоаспектне соціальне життя спонукає до вироблення нових схем інтерпретації досвіду. За умови збалансованого співвідношення особистісної свободи і відповідальності за наслідки власних змін, юнаки стають здатними до вироблення альтернативних смислових схем інтерпретації досвіду.

2. Для осіб юнацького віку характерна сформованість інтерпретаційних процесів на смислового та перехідного до метасмислового рівнів. Проте, п'ята частина вибірки студентів має недостатній відповідно віковим можливостям рівень розвитку інтерпретаційних процесів. Встановлено, що забезпечення провідної потреби юнацького віку – професійного самовизначення, постановки та вирішення завдань самоздійснення можливе за умови набуття особистістю смислового рівня розвитку інтерпретації. Вирішення проблеми недостатнього рівня розвитку інтерпретаційних процесів у юнацькому віці потребує розробки та запровадження заходів, спрямованих на розвиток відповідних когніцій та метакогніцій на більш ранніх вікових етапах.

3. Дослідження динамічності конфігурацій інтелектуальних метакогніцій у процесі формування здатності до інтерпретації соціокультурних та особистих текстів дозволяє зробити висновок, що базовим метакогнітивним інтегратором конструювання досвіду юнаками є інтелектуальна ініціація, яка є необхідною для запуску процесу нарративного конструювання досвіду. Провідним метакогнітивним процесом починаючи із перехідного до смислового рівня інтерпретації є рефлексія, яка ґрунтується на самодистанціюванні та погляді на себе з боку і забезпечує зміну рефлексивної позиції особистості. Необхідною і достатньою метакогніцією формування здатності до інтерпретації в юнаків є децентрація, належний рівень якої забезпечує сформованість смислового і вищих за нього рівнів інтерпретаційних процесів, а також визначає можливість формування метасмислового рівня інтерпретації. Стратегічність як адекватність здійсненого вибору є не достатньо сформованою в осіб юнацького віку та не має вагомого впливу на конструювання ними власного досвіду.

4. Визначено конфігурації провідних метакогнітивних процесів на різних рівнях сформованості інтерпретації в юнацькому віці. Сформованість перехідного до смислового рівня інтерпретації характеризується розвитком інтелектуальної ініціації на основі співвіднесення внутрішнього й зовнішнього контекстів, а також стрімким підвищенням розвитку системної рефлексії та інтроспекції. Наявність смислового рівня зумовлюється розвиненими на достатньому рівні інтелектуальної ініціації, системної рефлексії, децентрації. Перехідний рівень до метасмислового констатується за дещо вищими показниками смислового рівня, але із загостренням інтроспективних рефлексивних процесів. Метасмисловий рівень полягає в більш вищих показниках розвитку інтелектуальної ініціації, рефлексії та у стрімкому зростанні децентрації й закріпленню стійкого стилю саморегуляції як показника інтелектуальної стратегічності.

5. Особистісне зростання в юнацькому віці, яке є факультативною складовою розвитку особистості, відбувається за умови сформованості на належному рівні інтелектуальної децентрації та стратегічності інтелекту. Інтелектуальна децентрація сприяє продуктивному самопізнанню, розширюючи та збагачуючи процеси рефлексії. Стратегічність інтелекту

забезпечує процес самовдосконалення. Несформованість якоїсь однієї із двох метакогніцій є «перекосом» розвитку в бік самовдосконалення без об'єктивного врахування власних можливостей і перспектив розвитку, або в бік глибокого самокопання в особливостях своєї особистості без плідного їх застосування в процесі особистісного зростання.

3.3. Визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів у наративному конструюванні досвіду дорослих

Центральною ланкою у переосмисленні і конструюванні дорослою людиною свого досвіду є його інтерпретація; володіння інтерпретаційними технологіями визначає успіх цього процесу для зрілої особистості. Саме тому проблема сформованості інтерпретаційних процесів у наративному конструюванні досвіду особистості постає вкрай актуальною. В контексті психолого-герменевтичного підходу (Чепелева, 2020) «текстом», що підлягає інтерпретації, є досвід особистості у вигляді його автонаративу. У випадках, коли в контексті психолого-герменевтичних досліджень розглядається інтерпретація будь-яких текстів, відстежується апеляція до досвіду та автонаративу інтерпретатора, підключення його досвіду до цього процесу і вплив процесу на досвід після завершення процесу інтерпретації.

Діагностична процедура визначення рівня сформованості інтерпретаційних процесів у *дорослого респондента* і аналіз можливої кореляції цього чинника з різними конфігураціями розвиненості у нього провідних метакогніцій (Смульсон, 2003) вибудовувалася за матеріалами проведеного нами експерименту. Принципову схему експерименту запропоновано Н.В. Чепелевою і С.Ю. Рудницькою, ґрунтовну методичну розробку багатьох складових експерименту реалізовано К.В. Гуцолом (Гуцол, 2020). Під час онлайн експерименту респонденту пропонувалося заповнити кілька втілених у гугл-форми опитувальників, підібраних для визначення рівня розвитку і конфігурації у нього провідних метакогніцій (розробка С.Ю. Рудницької), а також виконати завдання з експериментальними текстами, на основі чого визначався його інтерпретаційний «профіль» (розробка Н.В. Чепелевої, С.Ю. Рудницької та О.В. Зазимко) (Чепелева, Рудницька, Гуцол, 2021).

До опитування було залучено 100 дорослих. Відповіді, які можна було використовувати для аналізу, було отримано від 35 осіб. Наведемо розподіл цієї групи респондентів *за віком*: 21-30 років – 14 %; 31-40 років – 14 %; 41-50 років – 11 %; 51-60 років – 6 %; 61-70 років – 29 %; 71-80 років – 23 %; старші за 80 – 3 %; *за статтю*: жінки – 77 %, чоловіки – 23 %; *за освітнім рівнем*: середня освіта 6 %; вища 54 %; декілька вищих чи наявність вченого ступеня 40 %.

За параметрами «фах» і «основний рід занять» у експериментальній виборці було представлено різноманіття професій і спеціальностей респондентів. При узагальненні результатів виявилось доцільним сформулювати такі групи: 1. Особи, що мають інженерну освіту (43 %); 2.

Особи гуманітарного профілю «людина-людина» (43 %); 3. Особи з художньою спеціальністю (архітектор, художник, дизайнер) (14 %).

Важливу роль грав *вибір експериментального тексту*. Було вирішено, згідно позиції Н.В. Чепелевої (Чепелева, 2015), що об'єктами інтерпретації мають бути два тексти, один з яких наукового плану, другий – художній. Художнім текстом було обрано запропонований К.В. Гуцолом (Гуцол, 2020) текст за твором-притчею Х. Букая «Шукач» – компактний, з цікавим сюжетом, багатоплановим змістом і дещо полемічний за філософською спрямованістю. Другим текстом послуговували два тексти: один з розділів науково-популярної книги Я.Л. Коломінського «Человек среди людей» – «Мозкова атака» (Коломинский, 1973) і компілятивного плану текст, скомбінований з фрагментів монографії М.Л. Кросслі «Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов», більш складний і не очікуваний за змістом (Кроссли, 2013) (всі тексти у нашому перекладі – О.З.). Тексти підбиралися із розрахунку на зацікавленість і активну позицію респондентів щодо завдань, що вони їх мали виконати після ознайомлення.

З 35 респондентів, що взяли участь в експерименті, опрацювали тексти 60 %, з них по 2 тексти опрацювали 62 % респондентів, по 1 тексту опрацювали 38 % респондентів.

Проведене опитування утворило продуктивний дискурсивний простір для особи, що взяла у ньому участь, а також сприятливі умови для діагностики її інтерпретаційного потенціалу. Отримавши інструкцію, респондент перш за все мав відповісти на питання 4 опитувальників, які примушували його прискіпливо і всебічно дослідити деякі свої особистісні якості. Другою складовою експериментального дискурсу є робота респондента з текстом – читання його, а потім виконання певних завдань. Після опитування експериментатор отримував сукупність відповідей респондента, що ставала об'єктом його власної інтерпретації. Це не текст у строгому сенсі – це множина висловлювань або навіть коротких реакцій-свідчень на висловлювання, які є проявами Я-тексту і в сукупності формують розірваний наратив респондента (поняття «розірваного наративу» було введено нами раніше (Зарецька, 2009)).

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, а саме 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 в 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. Цим фактором визначається певна доля суб'єктивності при проведенні діагностики рівня сформованості інтерпретаційного профілю респондента. Саме тому ми вважали за необхідне достатньо детально проілюструвати прикладами інтерпретацію результатів експериментатором, для того щоб забезпечити об'єктивність суб'єктивної дії автора дослідження.

Зауважимо, що обидві складові опитування виконали роль *провокативного чинника* для конструювання респондентом свого досвіду. В попередніх дослідженнях нами було виділено і проаналізовано технологію «провокації» як універсального механізму, який є одним з дієвих засобів розвитку індивідуального дискурсу саморозвитку: людина діє відповідно до свого уявлення про себе, своєї моделі себе; провокативний текст розхитує цю модель, а дії, що пропонуються під час дослідження, виводять особу з тієї ролі, яку вона сама для себе окреслила, і дають можливість і простір для нового погляду на предмет дослідження і на саму себе, що і формує базу для реальних самозмін. Аналіз свідчить про універсальність дії цього методу для підключення текстів культури у ресурсну базу особистості на всіх рівнях її розвитку (Зарецька, 2018).

Заглиблення в дискурс, сама дискурсивна практика є засобом смислового збагачення, переосмислення власного досвіду, зрушення з власної точки зору як непорушної позиції і подальшого конструювання свого досвіду.

Апробація показала, що робота над текстовими завданнями викликає у багатьох дорослих труднощі і негативні емоції, відчуття обтяження незвичною і трудомісткою роботою, скарги на витрачений час і навіть на соматичні реакції – головний біль і підвищення тиску. Певна кількість дорослих респондентів, які охоче погоджувались на участь у експерименті і знайомились з експериментальними завданнями, потім гальмували і зупиняли свою роботу. Мотивувати їх продовжити роботу було практично неможливо (враховуючи декларовану конфіденційність надходження відповіді у гугл-формі).

Виявилось також, що цікавість тексту мало корелює з готовністю дорослого респондента працювати над його інтерпретацією: труднощі, що виникають у респондента під час роботи, нівелюють його зацікавленість. Спираючись на результати апробації, нам довелося коригувати схему і змістове наповнення цієї частини роботи, для того щоб зробити можливою саму участь дорослого респондента у всіх етапах опитування. Апробація також підтвердила, що виконані в повному обсязі експериментальні завдання навіть по одному з текстів дають достатньо достовірну картину щодо

інтерпретаційного рівня респондента. Відредаговані завдання для дорослих респондентів 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 тексту?
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?

Виконання цих завдань мало дати можливість визначити рівень розвитку або сформованості у респондентів інтерпретаційних процесів. Слідом за Н.В. Чепелевою, С.Ю. Рудницькою та К.В. Гуцолом (Гуцол, 2018; Гуцол, 2021; Рудницька, Гуцол, 2021; Чепелева, 2020; Чепелева, Рудницька, Гуцол, 2021), розрізняємо 3 таких рівні:

- *передсмисловий рівень* – рівень розуміння буквального значення тексту, «значеннєвої» інтерпретації;
- *смысловий рівень* – рівень смислів і змісту тексту, близький до його внутрішньої смислової структури, яку встановлено за допомогою попереднього смислового аналізу за методикою Н.В. Чепелевої (Чепелева, 2015). Аналіз було проведено за активної участі О. В. Зазимко (Зазимко, 2020);
- *метасмысловий 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.

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

1. Ступінь (обсяг, міра, форма) цитування експериментального тексту;
2. Ознаки формальності виконання завдання;

3. Ступінь заглибленості в тему тексту;
4. Ступінь розгорнутості або стислості відповіді;
5. Наявність «відходів» від теми;
6. Наявність узагальнень і висновків, зроблених на підставі інформації з тексту;
7. Способи переструктурування текстового матеріалу;
8. Способи згортання текстового матеріалу (до тезаурусного вигляду тощо);
9. «Надстильність» відповіді;
10. Апеляція до свого досвіду (зокрема, форми апеляції);
11. Апеляція до інших дискурсів, не пов'язаних безпосередньо з експериментальними текстами;
12. Інтерпретація позатекстових контекстів експериментального завдання;
13. Врахування різних шарів інформації в тексті;
14. Наявність ознак критичного аналізу та оцінки тексту, а також наявність обґрунтування своєї думки щодо цього.

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

Про *метасмисловий* рівень розвитку безумовно свідчать лексичні ознаки виходу поза межі смислу тексту у вузькому смислі – маємо на увазі ознаки наявності і підключення у відповіді досвіду і автонаративу інтерпретатора або ознаки впливу на його самоусвідомлення після завершення процесу інтерпретації:

- лексичні ознаки переходу на більш високий рівень осмислення тексту: узагальнення, вихід в екзистенційну площину, підключення інших пластів досвіду тощо;

- інтерпретація позатекстових контекстів експериментального завдання (самого питання, або тексту завдання, або особистості експериментатора, або організації, що проводить експеримент, тощо);

- наявність когнітивного, рефлексивного чи регулятивного шарів інформації в тексті (Чепелева, 2015, с. 91–92);

- наявність ознак критичного аналізу та оцінки тексту, а також наявність обґрунтування своєї думки щодо цього;

- доречна апеляція до свого досвіду (зокрема, до аналогічних ситуацій з життєвого досвіду);

- апеляція до дискурсів, що не пов'язані безпосередньо з експериментальними текстами.

Грані осмислення на метасмисловому рівні (приклади з відповідей респондентів надаються курсивом у лапках; опитування було анонімним, прив'язка до особи респондента не наводиться):

- осмислення місії Шукача (текст «Шукач»): Завдання 2. (Сформулюйте головну ідею кожної частини) – *«Шукач – це людина, для якої власне життя – пошук»*;

- осмислення головної ідеї: Завдання 9. (Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору) – *«Дякую тому, хто шукає, від тієї, хто шукає»;*

- неприйняття позиції автора, негативне ставлення до ідеї тексту і до автора. Це суттєво відобразилося на відповідях респондентів, формально змінюючи ознаки, за якими ми маємо визначити той чи інший рівень інтерпретації: Завдання 3. (Чи є місця у тексті, що викликають у Вас запитання? Сформулюйте ці запитання) – *«Скільки тривала шалена пристрасть?» – звучить досить цинічно. Кохаючи, дивитися на годинник?»;* Завдання 9. (Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору) – *«Дякую, пане Авторе! Це відома притча Соломона. Мудро і життєво. Проте, забагато слів. Ще не дочитавши, починаєш думати про своє»;* Завдання 7. (Про що Вам було б цікаво спитати автора текста) – *«Чому так романтизується в літературі безвідповідальне ставлення до справ?»* (про текст «Шукач»);

- осмислення смислу життя через осмислення ідеї тексту. При цьому може бути згода з головною ідеєю або ні: Завдання 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) – *«...для нас тільки це і є дійсно ПРОЖИТЕ ЖИТТЯ». Ні, неможливо погодитися з цією думкою. Життя включає в себе більш глибокий сенс»;*

- усвідомлення необхідності переосмислення і конструювання свого особистого досвіду: Завдання 10. (Кому, з Вашої точки зору, було б корисно прочитати цей текст?) – *«Тим, хто, проживши, переоцінює своє життя. Тим, хто в житті вже не встигне почепити таку книжечку собі на шию»;* Завдання 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) – *«Пошук самого себе триває протягом усього життя людини»;* Завдання 8. (Як Ви вважаєте, що спонукало автора до написання даного тексту? Яка була його мета?) – *«Спроба звернутися до схованого нутра людей, що його прочитали, і витягнути назовні те "давно забуте" і "забите податками" справжнє, людське».*

Про смисловий рівень розвитку свідчать такі ознаки, як

- лексичні ознаки уточнення значення, доосмислення – перехід на нижчий, більш конкретний рівень або у глибину смислу;

- заміна цитування узагальнюючими фразами, що не збігаються лексично з мовою тексту. Саме це і свідчило про тренованість компетентності: чи виділити і вставити цитату, чи замінити більш ємким (і часто більш коротким) синонімічним виразом, який сам виник у голові у відповідь на запитання;

- наявність узагальнень і висновків, зроблених на підставі інформації з експериментального тексту. Зрозуміло, що ступінь і зміст

узагальнень можуть свідчити як про смисловий, так подекуди і про метасмисловий рівень;

- згортання текстового матеріалу до тезаурусного вигляду. З цією ознакою теж можливі варіанти: деякі тезауруси можуть бути настільки «обділені» смислом, що і на смисловий рівень не «потягнуть». Але можливо і навпаки – тезаурус може бути втіленням дуже високого рівня узагальнень;

- ступінь розгорнутості відповіді;

- крок ліворуч-праворуч, вглиб-вшир у доосмисленні: Завдання 7. (Про що Вам було б цікаво спитати автора текста?) – *«Насолода від творчості – це теж яскрава насолода. Як кохання».*

До смислового рівня ми відносили і випадки, коли незгода з головною ідеєю тексту виражалася у нехтуванні добросовісним виконанням завдань, проте сам протест свідчив про опанування смислу тексту.

Про *передсмисловий* рівень розвитку свідчать такі ознаки, як

- ознаки формальності чи бездумності у відповіді – «буквальне» виконання завдання (бувало у ситуаціях, коли респонденти вочевидь просто «робрлять ласку» експериментатору);

- надмірне цитування тексту без намагань переосмислення;

- переструктурування текстового матеріалу, викликане поганим засвоєнням змісту текстового матеріалу. Переструктурування може свідчити навпаки про глибоке осягнення смислу тексту респондентом (Чепелева, 2015) – і тоді рівень визначається як смисловий; тільки ретельний аналіз сукупності відповідей даного респондента може допомогти розрізнити, що має місце в конкретному випадку;

- «надстислість» відповіді;

- «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 смисл тексту.

Застосування вироблених критеріїв не може бути формально-однозначним: кожному висновку має передувати ретельний аналіз конкретних відповідей респондента. Крім того, у відповідях бувають наявні ознаки різних рівнів одночасно. Було прийняте рішення, що якщо у відповіді респондента є 2 чи більше ознак метасмислового рівня, йому приписується саме цей рівень; якщо цього нема, але є 2 чи більше ознак смислового – приписується смисловий. Решта респондентів отримує передсмисловий рівень – бо ознак більш високих рівнів осмислення не виявлено або вони поодинокі. Ми відносили до передсмислового рівня випадки, коли респондент погодився пройти опитування, попрацював певний час, але на черговому етапі починав діяти вочевидь формально, а потім і зовсім «зійшов з дистанції», аргументуючи так: *«Щоб відповісти на всі питання, треба більше часу, ніж у мене є».*

Далі наведено спробу на прикладах проілюструвати інтерпретацію нами відповідей респондентів на текстові завдання з точки зору вироблених критеріїв і можливого лексичного наповнення перелічених вище ознак.

Завдання 1. (Із скількох частин, на Вашу думку, складається текст? Виділіть їх у тексті (будь-яким способом)). Це завдання не є діагностичним. Цінність його полягала в тому, що воно примушувало респондента осмислити текст і готувало до виконання Завдання 2: (Сформулюйте головну ідею кожної частини), яке вже дозволяло проявити певний рівень осмислення. Друге завдання більшістю було виконано на смислового рівні: респонденти досить вдало і у відповідності зі смисловим аналізом тексту визначали тему (не ідею, як це передбачалося питанням!) кожної з частин. Випадки, коли респондент формулював саме *ідеї* частин, ми відносили до метасмислового рівня: для тексту «Шукач» – *«1. Власне життя – пошук; 2. Значення тих почуттів, які приходять з глибин душі; 3. Краса місця, куди хочеться потрапити; 4. Невідповідність уяви та реальності; 5. Біль від своєї уяви, що помирають діти; 6. Традиція вимірювання життя моментами радості; 7. Прожити життя - це хвилини насолоди»*.

Зіставлення відповідей дозволило вибудувати межі передсмислового, смислового і метасмислового рівнів у кожному завданні: сама наявність чи певна характеристика різних за змістом значень свідчать про ступінь вираженості даної ознаки. Буквальне, «цитатне» формулювання відповідей, без заглиблення у смислові шари тексту не може бути віднесене ані до метасмислового, ані до смислового рівня інтерпретації. Проте, треба зіставляти всю сукупність відповідей респондента на питання різних завдань: можливо, за іншими відповідями респондент все-таки набере необхідну кількість «залікових» балів для визначення його рівня як більш високого, ніж передсмисловий.

Ряд завдань давали можливість проявити як найнижчий, так і найвищий рівні осмислення. Відповіді, що йдуть за ситуацією тексту, тільки трошки її уточнюючи або роблячи маленький крок «поза» цю ситуацію, ми відносили до смислового рівня. Рекордсменами з частоти породження виявились питання до автора тексту «Шукач»: *«Скільки років автору згідно з традицією підрахунку моментів радості?»* і *«Як можна точно виміряти час моментів радості, насолоди?»* – це цікавило майже всіх респондентів.

Виконання ряду завдань показало глибину і широту можливого осмислення тексту загалом. Наведемо приклади питань на метасмислового рівні, запропонованих респондентами при виконанні Завдання 3. (Чи є місця у тексті, що викликають у Вас запитання? Сформулюйте ці запитання) – *«З чого б людині зриватися не знати куди, якщо занепокоєння вона все одно візьме з собою? З чого б плакати, якщо він їх не знав? Навіщо комусь знадобилося робити зведення чужих життів? Своя нудна?»*; Завдання 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) – *«Живеш тільки тоді, коли відчуваєш щось*

яскраве. Не згодна. Щодня – це життя у мініатюрі. Кожну мить Ти робиш вибір: що робити, як робити, як думати, як ставитися чи не ставитися... Не обов'язково потрібен струс, щоб відчувти, що живий».

Основна ідея текстів осмислювалась різними респондентами інколи прямо протилежним чином. У цьому відобразилися різні цінності, різне осмислення досвіду, різні погляди респондентів на їхнє власне життя. Межа між смисловим і метасмисловим рівнем осмислення у багатьох відповідях дуже умовна. Приклад безумовно метасмислового рівня опанування смислу у Завданні 9. (Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору) – *«Знаєш, авторе, а я тобі вдячна! Вдячна за те, що цим прикладом ти змусив мене ще раз зрозуміти цінність життя і кожної її миті. Вдячна за те, що на хвилину замислилась про те, що дійсно є діти, які помирають, не відчувши, що таке закоханість, справжня дружба... не знають, що таке веселі свята в колі рідних. А я живу. Живу життя і маю можливість вести свою власну «книжечку» із записами».* Цей мудрий текст (як і всі інші відповіді) був написаний до війни; наразі він набув ще більш глибокого і пафосного смислу.

У деякого з респондентів осмислення загальної ідеї тексту проявилось при породженні продовження тексту відповідно до Завдання 6. (Напишіть продовження тексту, власне припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту (1-5 речень): (а) за автора; (б) за себе). З'ясувалося, що респонденти не готові рефлексувати і автора, і себе: мало хто надав дві відповіді. Це можна трактувати як брак децентрації чи нетренованість здатності до неї, але це може бути і просто неухважність або неретельність виконання завдання. Зразок відповіді з обома продовженнями (метасмисловий рівень): *«А) У шукача висушли сльози. Він дивився крізь старого і ще довго мовчав у роздумах про розповідь. Кудись ділось бувале занепокоєння, та й мабуть відпочивати вже не дуже треба. Але сидів. Старий непомітно щез. І сад щез. Шукач нарешті знайшов... Б) Може і тобі таку книжечку треба? – загадково мовив старий і не отримавши відповіді випхав шукача шукати "враження і щастя" деінде і не в його зміну».* Думаю, Х. Букай і як письменник, і як психотерапевт аплодував би таким завершенням свого тексту...

Випадки з доречною критикою опитування в цілому або окремих його частин ми відносили до метасмислового рівня. Вочевидь формальні, надто короткі відповіді ми вважали передсмисловими.

За виділеними критеріями було проаналізовано всі відповіді респондентів на всі завдання (див. таблицю 3.3.1).

Таблиця 3.3.1.

Розподіл респондентів за рівнем сформованості інтерпретаційних процесів

	Текст «Мозкова атака»	Текст «Наративна теорія»	Текст «Шукач »	Усього

Передсмысловий рівень	14 %	38 %	15 %	14 %
Смысловий рівень	15 %	25 %	35 %	34 %
Метасмысловий рівень	71 %	37 %	50 %	52 %

Блискучий науково-популярний текст Я.Л. Коломінського «Мозкова атака» виявився легко осмислюваним (найбільш «зрозумілим») і дозволив 86% відповідачів проявити метасмысловий і смысловий рівні осмислення. Можливо, це відбулось за рахунок популярності нескладних психологічних текстів у соціумі і, відповідно, деякої «готовності» респондентів опанувати ці смысли. Порівняння з осмисленням цими ж особами другого тексту – художнього – не виявило чітких тенденцій у «підвищенні» чи «зниженні» виявленого рівня осмислення: здається, це більше визначалося індивідуальними особливостями респондента. Найменшою мірою «зрозумілим», як і можна було передбачити, виявився текст «Наративна теорія». Про це свідчать і набагато менший процент тих, хто його подолав, і висловлена респондентами критика на адресу тексту, його автора і експериментаторів, що запропонували з ним працювати.

Розподіл за статтю серед дорослих з передсмысловим і смысловим рівнями сформованості інтерпретаційних процесів приблизно відповідає загальному процентному співвідношенню серед респондентів, що виконали текстові завдання: загальний жінки/чоловіки 77/23 %, передсмысловий 71/29 %, смысловий 67/33 %; серед респондентів із метасмысловим рівнем помітно переважають жінки (86/14 %).

Таблиця 3.3.2.

Розподіл респондентів за віком

Віковий період (і % у вибірці загалом)	Передсмысловий	Смысловий	Метасмысловий
21-30 років (14 %)	-	11 %	22 %
31-40 років (14 %)	29 %	45 %	21 %
41-50 років (11 %)	14 %	11 %	-
51-60 років (6 %)	-	-	7 %
61-70 років (10 %)	14 %	22 %	36 %
71-80 років (23 %)	29 %	11 %	14 %

Старші за 80 (3 %)	14 %	-	-
--------------------	------	---	---

Вікові групи 31-40 років і 61-70 років вочевидь переважили інші вікові групи у представництві смислового і метасмислового рівнів. Щодо більш молодих груп поясненням може бути малочисельність групи, коли починають грати більшу роль особистісні якості респондентів, що випадково представлені у цих групах. Але щодо групи 71-80 років, яка складала 23% серед всіх респондентів, малий процент тих, чий рівень виявився смисловим і метасмисловим, при високому проценті представників передсмислового, змушує замислитися про можливі чинники цього феномену.

Частина респондентів при осмисленні наукового чи науково-популярного тексту виявила один рівень сформованості інтерпретаційних процесів, а при осмисленні художнього – зовсім інший.

Рівень освіти вочевидь корелював з виявленим у респондентів рівнем сформованості інтерпретаційних процесів, причому йдеться про сам факт готовності виконати текстові завдання. Щодо спеціальності чи фаху, з'ясувалось, що особи, які продемонстрували метасмисловий рівень, здебільшого мали або інженерну освіту (43 %), або гуманітарну профілю «людина-людина» (43 %), або художню спеціальність (архітектор, художник, дизайнер) (14 %). Цікаво, що і респонденти зі смисловим чи передсмисловим рівнем теж представляють ті самі фахові групи (при цьому процент представників технічних спеціальностей ще більше) і мають переважним чином по декілька вищих освіт. Можливо, сформоване освітою мислення і робота, пов'язана з постійним вирішенням тих чи інших задач, допомогли «інженерам» виконати незвичні для них текстові завдання, а для гуманітарних соціономічних професій і творчих людей зіграла роль тренуваність на заглибленні у розуміння скритого смислу знакових структур різних типів.

Одною з основних цілей експерименту було з'ясувати можливі зв'язки розвиненості провідних метакогніцій у особистості з рівнем сформованості її інтерпретаційних процесів.

Інтелектуальна ініціація як одна з провідних метакогніцій полягає у самостійній постановці задач, тобто породженні нових сенсів для себе (можливо, і для інших) і продуктивному освоєнні (усвідомленні, ідентифікації, привласненні) чужих смислів. *Стратегічність* передбачає адекватність вибору в процесі вирішення проблеми, починаючи з її аналізу. *Рефлексія* – це здатність людини робити об'єктом усвідомлення саму себе. За М.Л. Смульсон, саме рефлексія є основою розвитку і зміни ментальної моделі світу. В контексті нашого підходу важливо, що це і усвідомлення своїх власних, особистісних смислів, називання їх для себе (семантизація). *Децентрація* уособлює ніби «око» зі сторони, подвійну рефлексію – як Я бачу проблему чи себе з точки зору Іншого, конструювання досвіду і за себе, і за іншого. Рефлексивна розвиненість і компетентність особи прокладає

місточок для оволодіння і цією метакогніцією, проте підключення децентрації не є інтелектуальною звичкою для багатьох, це вміння має бути натренованим певними зусиллями під час формування особистості.

Розвиненість провідних метакогніцій у респондентів визначалася нами за опитувальниками «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) (розробка В.І. Моросанової, URL : http://kbnk.org/uploads/kolledj/vosp_rabota/20170830_izuch_lich_osob.pdf), «Суб'єктивна якість вибору» (СЯВ) (розробка Д.О. Леонтьєва, О.Ю. Мандрикової, Г.Х. Фам, URL : http://msupsyj.ru/pdf/vestnik_2011_1/vestnik_2011-1_39-53.Pdf); «Диференціальний тип рефлексивності» (розробка Д.О. Леонтьєва, Є. М. Лаптевої, Є.М. Осіна, А.Ж. Саліхової, URL : https://psyjournal.hse.ru/data/2015/03/19/1092627125/PJHSE_4_2014_110_135.pdf); «Шкала діалогічності міжособистісних відносин» (розробка С.В. Духновського, URL : <https://psyttests.org/family/dialduh.html>). Декілька з використаних в опитуванні методик виявились діагностичними для виявлення кореляцій, що нас цікавлять. Зупинимось детально на аналізі цих результатів.

Середні показники шкали «самостійність» опитувальника ССП-98 показали 29 % респондентів з метасмисловим рівнем інтерпретації. На наш погляд, це особи, які готові самостійно планувати діяльність по досягненню мети, яку самі собі виробили, відстоювати свою думку, породжуючи смисли всупереч загальноприйнятій думці. Це яскраво продемонстрували респонденти-вчителі з характерною для цього фаху певною дозою категоричності. Їхня дещо войовнича незалежність думки проявилася і в яскравих коментарях при виконанні текстових завдань. Проте набагато більший процент респондентів з тим самим метасмисловим рівнем інтерпретаційних процесів (71 %) отримали низькі і зовсім низькі («нульові») показники шкали «самостійність»; серед представників смислового рівня були тільки (!) особи з низькими і зовсім низькими показниками. Пояснення цього феномену, можливо, полягає у певній гнучкості респондентів такого типу – спрацювали «бонуси» від «несамостійності» і «податливості» таких респондентів: вважається, що ці особи легше піддаються зовнішньому впливу, за рахунок чого можуть легко підключати зовнішній контекст до свого дискурсу, легко освоїти і відповідно «привласнити» нові для себе смисли, вводячи їх таким чином у свій індивідуальний дискурс. Щодо фаху, серед респондентів такого типу були науковці (частині яких властиві постійні сумніви у правильності своєї думки) і представники творчих професій, що також мають таку схильність. Можливо, що не схвалювана соціумом «несамостійність» таких особистостей відіграє для них роль розвивальної стратегії, сприяючи розвитку і збагаченню як індивідуальних дискурсів, так і технологій опанування інтерпретаційними процесами.

Є певні зауваження щодо пропонованої авторами методики ССП-98 схеми обробки результатів: категоричні відповіді «так» чи «ні» щодо своїх власних якостей (враховуються лише такі!) здебільшого не прийнятні для

осіб з розвиненим відчуттям критичності і самокритичності. Отже, респонденти такого типу отримують низькі бали просто завдяки своїй обережності і виявленим сумнівам чи некатегоричності у відповідях.

Особи з метасмисловим рівнем сформованості інтерпретаційного потенціалу виявили переважно низький рівень за шкалою «Планування» (таких було 64 % при 36 % осіб з середнім рівнем і відсутності представників з високим рівнем). Аналіз результатів осіб зі смисловим і передсмисловим рівнями дав ті самі результати – тільки 31% осіб показали середній рівень за цією шкалою, 69 % – низький. Очевидно, ті особистісні якості, які, як вважається, демонструють низькі показники за цією шкалою, – слабкий розвиток потреби в плануванні, легка і часта зміна планів, нерезультативність, недовіра і нереалістичність планів – не корелюють з рівнем сформованості інтерпретаційних процесів особистості, в усякому разі, якщо йдеться про рівень інтерпретації текстів тих типів, що надавалися для осмислення під час опитування.

Можна очікувати, що якби об'єктом осмислення був саме автонаратив респондента, слабкий розвиток тих когнітивних механізмів, що відповідають за планування власної діяльності і відповідно за інтерпретацію своїх минулих планів та їх наслідків, так само як і за екстраполяцію їх на майбутнє планування, не дав би свідчень метасмислового рівня розвитку інтерпретаційних можливостей у таких осіб.

Аналіз результатів за шкалою «Програмування» дав результати, близькі до результатів за попередньою шкалою: серед респондентів, що показали метасмисловий інтерпретаційний рівень, у 72 % – низький рівень шкали «програмування», у 21 % – середній і тільки у 7 % – високий; схожий розподіл балів за цією шкалою у представників смислового і передсмислового рівнів. Варто нагадати, що низькі показники за шкалою «програмування» корелюють з невмінням і небажанням особи прораховувати послідовність своїх дій – вони віддають перевагу імпульсивним діям, часто методом спроб та помилок. Інтуїтивно відчувається, що інтерпретаційні процеси навряд чи можуть строго, деталізовано і розгорнуто програмуватися; саме тому, мабуть, низькі показники за цією шкалою не заважають мати смисловий і навіть метасмисловий рівні сформованості інтерпретаційних процесів.

Шкала «Моделювання» дала схожі результати: респондентів з метасмисловим рівнем сформованості інтерпретаційних процесів і низькими показниками по цій шкалі – 71%, з середніми показниками – 29 %, при цьому відсутні особи з високими показниками по цій шкалі. Особи зі смисловим рівнем: 60% низькі показники, 40% середні, високих нема; респонденти з передсмисловим рівнем: 83% низькі показники, 17% середні, високих не виявлено. Шкала «моделювання» дуже важлива в контексті завдань нашого дослідження: за В.І. Моросановою, вона діагностує індивідуальний розвиток усвідомлення особою системи зовнішніх і внутрішніх істотних, значимих умов, її деталізованість і адекватність.

Показники шкали відображають те, яким чином особа усвідомлює і відображає зовнішній і внутрішній контексти своєї діяльності, вибудовує стратегію і готова гнучко змінювати своє індивідуальне бачення і розуміння ситуації (актуальної і більш широко – життєвої і світоглядної взагалі) і, відповідно, програму дій. Можна чекати, що якості моделювання дуже важливі при осмисленні людиною свого індивідуального досвіду з його подальшим конструюванням, узгодженні зовнішнього і внутрішнього контексту задля адекватного відображення значимих факторів зовнішнього контексту у внутрішньому. В той же час якщо завдання особи більш вузьке – осмислити текст, який безпосередньо не пов'язаний з її актуальними потребами і завданнями і нібито не передбачає долучення результатів осмислення цього тексту до переосмислення свого особистого досвіду, відсутність чи непідключення потенціалу моделювання, здається, не повинні завадити адекватному і глибокому осмисленню особою цього «стороннього» тексту. Інша річ, що коли моделюванням просякнута все сприйняття людиною світу, коли воно є повсякчас працюючим настановленням людини, можна чекати, що для такої особи майже не буде «сторонніх» текстів – будь-який новий дискурс буде переосмислюватися і працювати на конструювання свого наявного досвіду.

Шкала «Оцінювання результатів» дозволяє дослідити розвиток і адекватність і критичності, і аналітичності, і рефлексії досліджуваної особи щодо себе і наслідків своєї діяльності і поведінки. Низький рівень розвитку цих якостей має наслідком те, що людина не помічає своїх помилок, некритична щодо своїх дій (Див. таблицю 3.3.3).

Таблиця 3.3.3.

Розподіл респондентів за шкалою «Оцінювання результатів»

Рівні сформованості інтерпретативних процесів	Передсмысловий	Смысловий	Метасмысловий
Рівні за шкалою «Оцінювання результатів»			
Низький	50 %	56 %	43 %
Середній	50 %	44 %	57 %
Високий	-	-	-

Як свідчать наведені в таблиці цифри, по цій шкалі всі показники ніби «усереднилися», кореляції між задіяними змінними не очевидні. Ми схильні інтерпретувати цей феномен таким чином: здатність і готовність людини осмислити текст, наявність певного рівня компетентностей, що забезпечують цю її здатність, і розвиток механізмів оцінки себе і результатів своєї діяльності хоча і не впливають безпосередньо одне на одне, але мають бути

достатньо розвиненими, щоб процеси інтерпретації просто відбулися. Тобто вони можуть розглядатися як обов'язкові складові інтерпретаційних компетентностей людини. Результати наведено в таблиці 3.3.4.

Таблиця 3.3.4.

Розподіл респондентів за шкалою гнучкості

Рівні сформованості інтерпретаційних процесів Рівні за шкалою «Гнучкість»	Передсмысловий	Смысловий	Метасмысловий
Низький	50 %	67 %	71 %
Середній	50 %	33 %	29 %
Високий	-	-	-

Низькі показники гнучкості показала більшість респондентів усіх рівнів інтерпретаційності, причому чим вище рівень – тим більше таких респондентів. Середні показники гнучкості демонструють здебільшого представники передсмыслового рівня інтерпретаційних вмінь. Гнучкість – це пластичність усіх регуляторних процесів, здатність адекватно реагувати і перебудовувати свою систему саморегуляції у відповідь на зміну зовнішнього і внутрішнього контексту. Це безумовно дуже важлива якість для забезпечення вчасного і адекватного переосмислення свого досвіду при зміні контексту життя чи свого внутрішнього стану. Можна передбачити, що при зіткненні з новим для себе дискурсом, коли постає завдання опанувати нові смисли, низька гнучкість мала б формувати певні перешкоди смислосприйняттю і смислоосвоєнню. Проте дані експерименту ніби то суперечать цьому твердженню. Можна тлумачити цей феномен таким чином: у 71 % респондентів з метасмысловим рівнем сформованості інтерпретативних процесів, за наявності низьких показників гнучкості, якісь інші фактори зіграли вирішальну роль у забезпеченні їхнього високого інтерпретаційного рівня. Зіставлення всієї наявної інформації про кожного респондента окремо дозволило виявити деякі «піки» показників за іншими параметрами (далі про це буде докладніше). Дослідження цього явища в повному обсязі уявляється достатньо проблематичним, бо вимагатиме попереднього глибокого дослідження як психологічної картини особистості, так і її смислової системи з відповідним підбором методичного матеріалу.

Загальний рівень саморегуляції у респондентів, визначений за методами, що їх пропонують розробники ССП-98, розподіляється наступним чином:

Таблиця 3.3.5.

Розподіл респондентів за загальним рівнем саморегуляції

Рівні сформованості інтерпретаційних процесів	Передсмісловий	Смісловий	Метасмісловий
Загальний рівень саморегуляції			
Низький	67 %	100%	71 %
Середній	33 %	-	29 %
Високий	-	-	-

Показник загального рівня саморегуляції характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Особам з високими показниками загального рівня саморегуляції властиві самостійність, гнучка і адекватна реакція на зміну умов; висування і досягнення мети у них великою мірою усвідомлено. Тому можна сподіватися, що завдання інтерпретувати текст, ще й виконати щодо нього певні не зовсім очікувані дії, якщо буде певною мірою мотивоване, буде виконане, незалежно від дійсної сформованості інтерпретаційних процесів – вважається, що особи з високими показниками загального рівня саморегуляції, мотивовані на досягнення мети, здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети.

Цьому висновку ніби суперечать переважно низькі показники загального рівня, виявлені нашими респондентами. Проте, якщо звести всі виявлені кожним респондентом окремо дані по різним застосованим методикам, детальний аналіз дозволяє знайти ту стежку «компенсації», яка забезпечує певний рівень інтерпретації даному респонденту.

Робота респондентів із завданнями за методикою В. Павлова «Готовність до саморозвитку» (https://docs.google.com/document/d/1XYnrAOFZkwARB7Xp0iS_QQWTGrAqka-0ZE1dLo_q5L0/edit) дала результати, що є важливими для розуміння зв'язку процесів формування інтерпретаційних компетентностей особи та її налаштування на конструювання свого досвіду. Йдучи за рекомендаціями розробників методики, ми кожну з виявлених груп за рівнями сформованості інтерпретативних процесів (передсмісловий, смісловий і метасмісловий) після підрахунків значень за шкалами «готовність пізнати себе» і «готовність до самовдосконалення» розмістили у графіки, де вони потрапили у запропоновані авторами квадрати: А – можу самовдосконалюватися, але не хочу знати себе; Б – хочу знати себе і можу самовдосконалюватись; В – не хочу знати себе і не можу змінюватись; Г – хочу знати себе, але не можу себе міняти. Результати наведено в таблиці 3.3.6:

Таблиця 3.3.6.

Розподіл респондентів за шкалами готовності до саморозвитку

Рівні сформованості інтерпретаційних процесів	Передсмісловий	Смісловий	Метасмісловий
Квадрати за шкалами готовності до саморозвитку			
А	14 %	11 %	-
Б	86 %	56 %	62 %
В	-	-	-
Г	-	33 %	38 %

Отримані результати свідчать, що процеси формування інтерпретаційних здатностей особистості, її готовності до смислоутворення і переструктурування своєї смислової сфери пов'язані безпосередньо з різними складовими готовності особи до саморозвитку. Настрій на саморозвиток, навіть усвідомлену потребу у цьому виявили більшою чи меншою мірою абсолютно всі респонденти, що мають передсмісловий, смісловий і метасмісловий рівні сформованості інтерпретаційних механізмів (з висловлюванням в опитувальнику «У мене часто з'являється бажання більше дізнатися про себе» не погодились тільки 22,2% респондентів, і то можливо на результат вплинула наявність слова «часто» у реченні; тезу «Я вважаю, що немає потреби щось змінювати в собі» підтримали всього 18,5% відповідачів). У цьому тесті яскраво проявилася також властива успішним інтерпретаторам впевненість у своїх можливостях змінити себе на краще, подолати обставини за рахунок власного втручання у ситуацію.

Аналіз за *диференційним тестом рефлексійності* (ДТР) виявився діагностуючим для нашого завдання. Автори методики на достатньо великій вибірці з'ясували середні показники («норму») для системної рефлексії, інтроспекції і квазірефлексії. Порівняння з цими середніми показниками по *системній рефлексії* дало показові результати для наших груп респондентів: 69 % групи метасміслового рівня перевищує норму в середньому на 10 %; у групі зі смісловим рівнем системна рефлексія виявилася в середньому на 6 % менша за норму; у групі з передсмісловим рівнем показники по системній рефлексії в середньому на 7 % менші за норму. Можна зробити висновок, що саме високий рівень розвиненості системної рефлексії суттєво посприяв наявності метасміслового рівня сформованості інтерпретаційних процесів.

В той же час дані за *шкалою інтроспекції* по групі метасміслового рівня менше норми в середньому на 14%, а 85% цієї групи мають показники квазірефлексії, що менше норми в середньому на 25%! Таким чином, можна констатувати, що метасмісловий рівень сформованості інтерпретаційних

процесів корелює з високим рівнем розвиненості системної рефлексії і одночасно з низькими по інтроспекції і дуже низькими по квазірефлексії.

Відповідні середні дані по інтроспекції для групи передсмислового рівня на 17% менші за норму – бачимо, що показники інтроспекції суттєво вищі, ніж у групі метасмислового рівня. У групі смислового рівня *по інтроспекції* середнє значення на 15 % нижче норми, а по квазірефлексії – на 20 % нижче. Загальний висновок: чим вищий рівень сформованості інтерпретаційних механізмів у людини, тим більше у неї продуктивної рефлексії (системної) і менше проявів непродуктивної (інтроспекції і квазірефлексії).

12 питань за методикою «*Суб'єктивна якість вибору*» обслуговують 4 шкали: «грунтовність вибору», «емоційний знак вибору», «самотійність вибору», «задоволеність вибором». Всі вони тою чи іншою мірою впливають на сприйняття смислів і роботу з ними під час інтерпретації. Але ще більш глибоко вони відображають наявність і актуалізованість у особи таких метакогніцій, як інтелектуальна ініціація і стратегічність. Особливо це торкається шкали «грунтовність вибору», високі показники за якою продемонструвала абсолютна більшість представників групи з метасмисловим рівнем сформованості інтерпретаційних процесів: відповідальний, з урахуванням наслідків вибір у складних ситуаціях властивий (за їхньою власною оцінкою) у сильно або середньо вираженому ступені 93-100 % респондентів цієї групи. Емоційний вимір вибору свідчить про готовність до вибору, усвідомленість, зрілість цих метакогніцій у арсеналі особи. Високі показники за питаннями цієї шкали демонструють особи, які мають мужність прийняти рішення у складній ситуації і слідувати за ним, усвідомлюючи сам факт необхідності цього рішення. Середні бали групи метасмислового рівня за цією шкалою суттєво нижче попередніх, але переживання задоволення від перебування і необхідності діяти в скрутних становищах – це дійсно не розповсюджена риса.

Виражено високі показники продемонстровано членами групи метасмислового рівня за шкалою «*самотійність вибору*»: практично однотайно представники цієї групи звикли у складній ситуації розраховувати лише на себе і приймати рішення самотійно. Проте невисокі показники за питаннями цієї шкали, що свідчать про готовність у складних ситуаціях скористатися порадами інших або допомогою зовнішніх сил, теж в принципі «працюють» на стратегічність: для такої особи головне – досягнення мети, а не самоствердження на своїй суб'єктивній думці. Показники за цією шкалою в цій групі однорідні середньо-високі – середні стени 5-6.

Високі показники за шкалою «*задоволення вибором*» свідчать про усвідомлення особою цінності свого досвіду, в тому числі досвіду, отриманого в результаті зробленого вибору. Така особа з кожним вирішеним питанням, як би важко це рішення не далось, робить крок уперед в конструюванні себе, і усвідомлює це. Погляд назад і оцінка зробленого

вибору, як правило, задовольняють таку людину. Аналіз результатів групи метасмислового рівня показує, що практично всі мають середньо-високі показники за цією шкалою. Порівняння з двома іншими групами (передсмислового і смислового рівнів) не дає значимих переваг групі метасмислового рівня у цифрах, хоча тенденція зменшення значень показників помітна.

Проведений аналіз за методикою СЯВ свідчить на користь наявності кореляції між такими метакогніціями, як інтелектуальна ініціація і стратегічність, і рівнем розвиненості інтерпретаційних компетентностей особистості.

Опитування за методикою ШДМВ (*шкала діалогічності міжособистісних відносин*) дозволило дослідити, крім власне діалогічності, ще й самоцінність і конструктивність діалогічності міжособистісних відносин. Результати по всім групам (передсмислового, смислового і метасмислового рівня) і за *шкалою самоцінності* відносин, і за *шкалою їх конструктивності*, так само як і стени *діалогічності відносин* виявлено на середньо-високому рівні –7 і трошки більше у групі передсмислового, 7 і трошки менше – у групах смислового і метасмислового рівнів. Однорідність цифрових показників за всіма шкалами діалогічності по різних групах інтерпретаційної компетентності примушує висловити припущення, що вся група тих респондентів, які виконали текстові завдання, – тобто тих, для яких це не було неприйнятним і надскладним, – за рівнем самоцінності і конструктивності діалогічності, тобто за своїм рівнем компетентностей у цій площині, має стабільно високий рівень. Високі показники діалогічності відносин характеризують відкритий, природний характер відносин між людьми, прагнення враховувати індивідуальні особливості одне одного, прагнення до співробітництва, дружлюбність, готовність співпереживати, спокійне, неупереджене сприйняття нових вражень і ідей, терпимість до протиріч, – всі ці якості, на наш погляд, забезпечують плідне, конструктивне сприйняття тих нових смислів, що їх забезпечує перебування в новому дискурсивному оточенні, в тому числі, і при сприйнятті нового тексту. Все це створює підґрунтя для конструктивного володіння прийомами *децентрації*, так само як і для формування інтерпретативних вмінь.

Якщо зробити спробу звести воєдино когнітивні характеристики, що їх мають представники з різними рівнями сформованості інтерпретаційних процесів, вимальовуються певні групи, що мають повторювані *конфігурації* розвиненості провідних метакогніцій:

1. Серед представників *метасмислового* рівня сформованості інтерпретаційних процесів звертає на себе увагу достатньо численна (36 %) група респондентів з високими (не обов'язково в абсолютному вигляді – суттєво вищими за загаль по своїй групі) показниками *одночасно за декількома* шкалами саморегуляції («самостійність», «планування», «програмування», «оцінювання результатів», «загальний рівень саморегуляції»); часто ще й «гнучкість» і «моделювання»), «топовими»

показниками системної рефлексії, діалогічності міжособистісних відносин і готовності пізнати себе або самовдосконалюватися («когнітивно-саморегуляційна» група). Ці респонденти схильні до однозначної відповіді у відповідях в опитувальниках і на текстові завдання, у них помітно менше варіантів відповідей зі словом «мабуть» в питаннях, де є можливість так відповісти. Адекватна (критична) оцінка себе і результатів своєї діяльності, автономність і незалежність, які є ознакою *інтелектуальної ініціації*, забезпечують успішне досягнення результатів, в тому числі і в інтерпретативній діяльності. А ті якості особистості, які забезпечуються високим рівнем планування, програмування, моделювання, гнучкості, роблять можливим успішне виконання поставленої перед собою задачі, бо є проявом наявної *стратегічності*.

2. Групу, що має протилежні показники – здебільшого «нульові» чи зовсім низькі одночасно за кількома рівнями саморегуляції та за показниками хоча б однієї з основних метакогніцій: рефлексійності, стратегічності, інтелектуальної ініціації чи діалогічності, – можна назвати «малокомпетентною». Ці респонденти складають близько третини групи передсмыслового рівня, але такі особи є і в двох групах більш високого рівня володіння інтерпретативними вміннями. Одночасно у таких осіб наявні топові показники по деяких інших метакогнітивних компетентностях; всі вони практично без винятку – особистості з виразливими суб'єктивними особливостями, що дають несподівано «високі» чи навпаки «низькі» «піки» якогось з метакогнітивних показників на тлі загальної достатньо низької (малорозвиненої?) метакогнітивної спроможності. Так само і у окремих представників попередньої групи на тлі ряду «топових» показників несподівано інколи діагностуються дуже низькі показники якоїсь складової іншої метакогнітивної компетентності.

3. Група високих показників самоорганізації і стратегічності і одночасно зовсім низької рефлексійності, причому всіх рівнів – і бажаної системної, і небажаних інтроспекції та квазірефлексії («нерефлексійна» група), виявила невисокий *передсмысловий* рівень інтерпретативних можливостей (в поєднанні з висловленим небажанням виконувати текстові завдання). На результатах представників цієї групи ще раз підтверджується важлива роль рефлексійності в інтерпретативних процесах. Оскільки за результатами аналізу було виявлено, що невід'ємною складовою сформованості інтерпретативних процесів у особистості є децентрація, глибинно пов'язана з рефлексійністю, саме на цих двох метакогніціях, в поєднанні з суб'єктивною можливістю довести інтерпретаційну діяльність до кінця за рахунок самоорганізації, і має базуватися сформованість інтерпретативних процесів дорослих.

4. Група високих показників рефлексійності (як системної, так і інтроспекції чи квазірефлексії) в поєднанні з діалогічністю міжособистісних відносин і готовністю пізнавати і змінювати себе забезпечує адаптаційні можливості і гнучку позицію особи щодо освоєння нових дискурсів і

оволодіння новими смислами і перебудови свого досвіду – «рефлексійно-гнучка» група. Показники рівня сформованості інтерпретативних процесів у таких респондентів високі – смисловий і часто метасмисловий рівень.

Виявлені конфігуративні групи вказують на основну вісь протиставлення наявних метакогніційних вмінь як важелів впливу на сформованість інтерпретативних процесів дорослих: (а) наявність більшості метакогнітивних вмінь у особи – відсутність компетентності по більшості метакогніцій і (б) рефлексійність – нерефлексійність особи.

Узагальнення результатів зіставлення показників опитування і виявлених рівнів володіння інтерпретаційними процесами в респондентів дорослого віку показало, що такі складові інтелектуальної ініціації і стратегічності, як ґрунтовність і самостійність вибору, а також задоволення вибором, корелюють з високими рівнями розвиненості інтерпретативних компетентностей особистості. Матеріали експерименту свідчать, що обов'язковою складовою інтерпретативних компетентностей дорослої людини можна вважати розвиток механізмів оцінки результатів. Виявлено, що чим вищий рівень сформованості інтерпретативних механізмів у дорослої людини, тим більше у неї продуктивної рефлексії (системної) і менше проявів непродуктивної (інтроспекції і квазірефлексії). Високий рівень показників діалогічності, самоцінності та конструктивності міжособистісних відносин свідчить про розвиненість децентрації у всіх дорослих респондентів із сформованими інтерпретативними вміннями. Також отримано свідчення того, що процеси формування інтерпретаційних здатностей особистості, її готовності до смислоутворення і переструктурування своєї смислової сфери безпосередньо пов'язані з різними складовими готовності особи до саморозвитку. Кореляція між такими метакогніціями, як інтелектуальна ініціація, стратегічність, децентрація і готовність до саморозвитку як складовими «авторства» власного життя, з одного боку, і розвинутими інтерпретаційними навиками і компетентностями, з другого, реалізують єдність розуміння дорослою особою того, куди рухатися, конструюючи себе і своє життя, з наявністю психологічних якостей для того, щоб це зробити можливим.

В той же час високий рівень сформованості інтерпретативних процесів у достатньо значимому числі випадків корелював з низькими показниками рівнів саморегуляції, зокрема самостійності, планування, програмування, моделювання, гнучкості, а також загального рівня саморегуляції. Низькі рівні саморегуляції не стали на заваді виявленню високих рівнів інтерпретації художнього і наукового текстів – схоже, що інші фактори грали вирішальну роль у забезпеченні високого інтерпретативного рівня у цих випадках. Якщо використовувати для визначення рівня інтерпретації тексти автонаративного плану, результати по цих показниках можуть бути іншими.

Узагальнене зіставлення показників опитування і виявлених рівнів володіння інтерпретаційними технологіями у конкретних учасників дослідження дозволило сформулювати сталі конфігурації з метакогніцій, які

можна вважати факторами впливу на рівні інтерпретаційних можливостей особи:

1. Когнітивно-саморегуляційна група – високі показники різних складових саморегуляції, системної рефлексії, діалогічності міжособистісних відносин і готовності пізнати себе або самовдосконалюватися, тобто розвиненість інтелектуальної ініціації і стратегічності, забезпечують метасмисловий рівень інтерпретативного потенціалу респондентів (36 % групи метасмислового рівня).

2. Малокомпетентнісна група – низький рівень розвитку більшості складових саморегуляції та хоча б однієї з основних метакогніцій призводять до передсмислового рівня сформованості інтерпретативних процесів.

3. Нерефлексійна група – високі показники самоорганізації і стратегічності при зовсім низькій рефлексійності всіх рівнів призводять здебільшого до *передсмислового* рівня інтерпретативності).

4. Рефлексійно-гнучка група – високі показники рефлексійності всіх рівнів в поєднанні з діалогічністю міжособистісних відносин і готовністю пізнавати і змінювати себе забезпечують формування високих інтерпретативних можливостей особи.

Результати дослідження дають підстави для введення поняття «*інтерпретаційної компетентності*» як здатності успішно долати будь-які завдання, що вимагають інтерпретації як основного засобу вирішення. Складові інтерпретативної компетентності – це рефлексійна і наративна компетентності, а також певний рівень розвитку основних метакогніцій. Інтерпретаційна компетентність може розглядатися як набута якість, яка забезпечує повноцінне професійне функціонування особистості і полегшує шлях до самореалізації. Проведений аналіз результатів дослідження свідчить про необхідність розробки програми з розвитку цих компетентностей у різних вікових групах дорослих, що є необхідним для повноцінної реалізації всього потенціалу особистості протягом усього життя людини.

3.4. Конструювання особистісного досвіду в похилому віці та інтелектуальні метакогніції

Не викликає сумнівів, що 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. Тому, на нашу думку, принциповим є зв'язок конструювання особистісного досвіду в похилому віці з інтелектом та інтелектуальними метакогніціями.

Поняття про інтелектуальні метакогніції є частиною розробленої нами концепції інтелекту дорослої людини та його розвитку (Інтелектуальний розвиток дорослих..., 2015; Смульсон, 2017; 2009; 2003).

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 (Карпов, Скитяєва, 2005). За Грегорі Мітчелом (Mitchell, Інтернет), 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 та метакогнітивну природу й 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 відображує 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 (Смульсон, 2003; Horn, 1989).

Ми зупинимось 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. Інакше кажучи, самостійна постановка задачі є онтологічним субстратом інтелектуальної ініціації (Смульсон, 2019). 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 (Психологічні механізми становлення суб'єктності ..., 2021).

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, тощо) 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 (Голдберг, 2007; Інтелектуальний розвиток дорослих..., 2015; Смульсон, 2019; 2003).

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 (Смульсон, 2009; 2006).

Ментальна модель світу репрезентується, на нашу думку, у вигляді наративу (Смульсон, 2006). З іншого боку, наратив тлумачиться і як результат конструювання досвіду (Чепелева, 2021), 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 літніх людей, підтримці їх позитивного життєвого настрою, протистоянню негативному впливу неадаптивної моделі старості (Смульсон, 2013; Смульсон, Коваленко-Кобилянська, 2020).

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 (Конникова, 2014; Лангер, 2017). 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 в будинок, у них з'явилася враження, що вони перенеслися у минуле. Конкретно – у 1959 рік. Чорно-білий телевізор, старі платівки і програвач, книжки та календар, усе повертало їх у 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 поводить себе з ними відповідно – жодних пропозицій допомогти, 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 (Лангер, 2017). 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 (Чепелева, 2021; Рудницька, 2021). 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 (Смульсон, 2020; 2017; Smulson, 2019). 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 в 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 (Смульсон, 2020).

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 в 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. Нагадаємо, що провідними характеристиками інтелектуальної ініціації є суб'єктність і самостійність (див. більш докладно Психологічні механізми становлення суб'єктності..., 2021), 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 (див. 1.4, а також Балл, 2019; Смульсон, 2020; 2017). 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 в 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 (Розин, 2007).

При змінюванні рефлексивної позиції виникає інший, децентрований погляд на власну старість, власний життєвий стан. Як бачимо, до вже 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 (Лангер, 2017), 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 відповісти 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, в 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.

Отже, 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 в 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.

3.5. Особливості сформованості наративної компетентності користувачів соціальних мереж

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 (Козлова, 2012).

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 (Boyd, 2006).

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 автонарративу (Сенченко, 2015).

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 (Чепелева, 2017), тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах

(за текстом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти (Schiffrin, 2006).

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

Визначаючи критерії відбору наративного матеріалу для опрацювання респондентами, ми спиралися на теоретичні положення У. Еко про «відкритість» тексту (Еко, 1984), концепцію М.М. Бахтіна про діалогічність (Бахтин, 1975) та концепцію Н.В. Чепелевої про структурно-сміслову організацію тексту як чинника його розуміння (Чепелева, 2015).

У нашому дослідженні ми керувалися такими критеріями відбору текстів-наративів.

1. Діалогічність тексту, що передбачає:

– персоніфікованість – наявність у тексті елементів, які характеризують автора твору і, що особливо важливо, авторське ставлення до тих чи інших проблем, їх оцінку;

– адресованість, яка за М.М. Бахтіним визначається тим, наскільки автор уявляє своїх адресатів, яка сила їх впливу на висловлювання, особливо на його композицію та стиль (Бахтин, 1975);

– наявність у тексті лакун, які дають реципієнтові можливість зупинитися, обдумати вже прочитане, відреагувати на те чи інше положення, висловити своє ставлення до змісту, поставити запитання тощо;

– включення в смисловий простір тексту різних точок зору на матеріал, що викладається, зіставлення різних смислових позицій (Чепелева, 2015).

2. Структурованість. Щодо цього критерію ми розділяємо позицію Н.В. Чепелевої, згідно якої важливими характеристиками структурно-сміслові організації є інформаційна насиченість тексту-наративу, яка включає в себе когнітивну, рефлексивну та регулятивну інформацію, а також рівномірний розподіл її по всьому тексту (там само).

3. Лаконічність. Через велику кількість запропонованих завдань до текстів, нами було визначено певні обмеження на обсяг текстів для опрацювання.

Для експериментального визначення рівня сформованості наративної компетентності особистості респондентам для ознайомлення та опрацювання було запропоновано 5 текстів-наративів: оповідання Пола Вілларда «Старий

телефон», уривок з роману Макса Кідрука «Жорстоке Небо», оповідання Горге Букая «Шукач», уривок з повісті Валерія Бурлакова «Життя P.S.», уривок з оповідання Сергія Жадана «Матвій».

Серед них респонденти мали обрати за довільною ознакою будь-які три тексти та виконати 14 завдань до кожного з них, завдання було розроблено з урахуванням вищенаведених критеріїв сформованості нарративної компетентності особистості на кожному з трьох рівнів: передсмислового, смислового, метасмислового та двох проміжних рівнях.

Інструкція для респондентів

«Шановний респонденте! Запрошуємо Вас узяти участь у дослідженні проблеми дискурсивного конструювання досвіду особистості. Ми будемо вдячні за Вашу згоду ознайомитися із запропонованими текстами та, по можливості, виконати ряд завдань до будь-яких трьох з них.

Дослідження носить анонімний характер, а Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому вигляді».

Завдання до текстів

Напишіть назву обраного Вами тексту.

1. Із скількох частин, на Вашу думку, складається текст? Виділіть їх у тексті.
2. Складіть розгорнутий план тексту.
3. Поставте 3-5 власних запитань до тексту.
4. Чи представлена в тексті проблемна ситуація, до розв'язання якої прагне автор, у чому, на Вашу думку, її суть?
5. Сформулюйте основну думку тексту, узагальнення його змісту в одному реченні.
6. Напишіть продовження тексту, власне припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту (1-5 речень).
7. Закінчіть речення: «Читаючи текст,
 - a) я був(ла) цілком згоден(на) з тим, що ...
 - b) мене здивувало, що ...
 - c) я задумався(лась) над ...
 - d) якби я давав(ла) пораду іншій людині прочитати цей текст, то, у першу чергу, наголосив(ла) б на ...»
8. Як Ви вважаєте, що спонукало автора до написання даного тексту?
9. Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору (1-3 речення).
10. Поставте 3-5 власних запитань до автора тексту.
11. Чим особисто для Вас було корисно/некорисно знайомство з текстом?
12. Кому, з Вашої точки зору, було б корисно прочитати цей текст?
13. Чи є, на Вашу думку, щось таке, що поєднує запропоновані тексти?
14. Які труднощі виникали у Вас у процесі виконання завдань?

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.

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 (передсмысловий, смысловий, метасмысловий) та два проміжні, перехідні (передсмысловий-смысловий, смысловий-метасмысловий) рівні сформованості наративної компетентності особистості (Гуцол, 2017), яким, задля зручності та наочності висвітлення результатів статистичного аналізу, було присвоєно такі ранги: 1 – передсмысловий; 1,5 – передсмысловий-смысловий; 2 – смысловий; 2,5 – смысловий-метасмысловий; 3 – метасмысловий. У таблиці 3.5.1 наведемо результати статистичного аналізу комбінацій цих груп за рівнем сформованості наративної компетентності їх учасників.

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.5.1, свідчить, що серед користувачів соцмережі Facebook:

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

Таблиця 3.5.1

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

		Рівень наративної компетентності (НК)					Всього	
		перед- смысле- вий	перед- мысле- вий- смысле- овий	смысле- овий	смысле- вий- метасмы- словий	метасмы- словий		
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%	
Всього	Кількість	35	14	57	10	34	150	
% в Група	23,3%	9,3%	38,0%	6,7%	22,7%	100,0%		
% в Рівень НК	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% загального підсумку	23,3%	9,3%	38,0%	6,7%	22,7%	100,0%		

– 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;

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

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

– метасмісловий 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;

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

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

– метасмісловий 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 ($p=0,989$), що вказує на правомірність застосування дисперсійного аналізу.

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

З іншого боку, графік середніх показує досить широкий розмах кривої за сформованим рівнем наративної компетентності в різних досліджуваних групах (див. Рис. 3.5.1).

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 наративної компетентності виявлено лише між двома групами: користувачі відеохостингу YouTube і користувачі соцмережі Instagram. При цьому зазначимо, що рівень

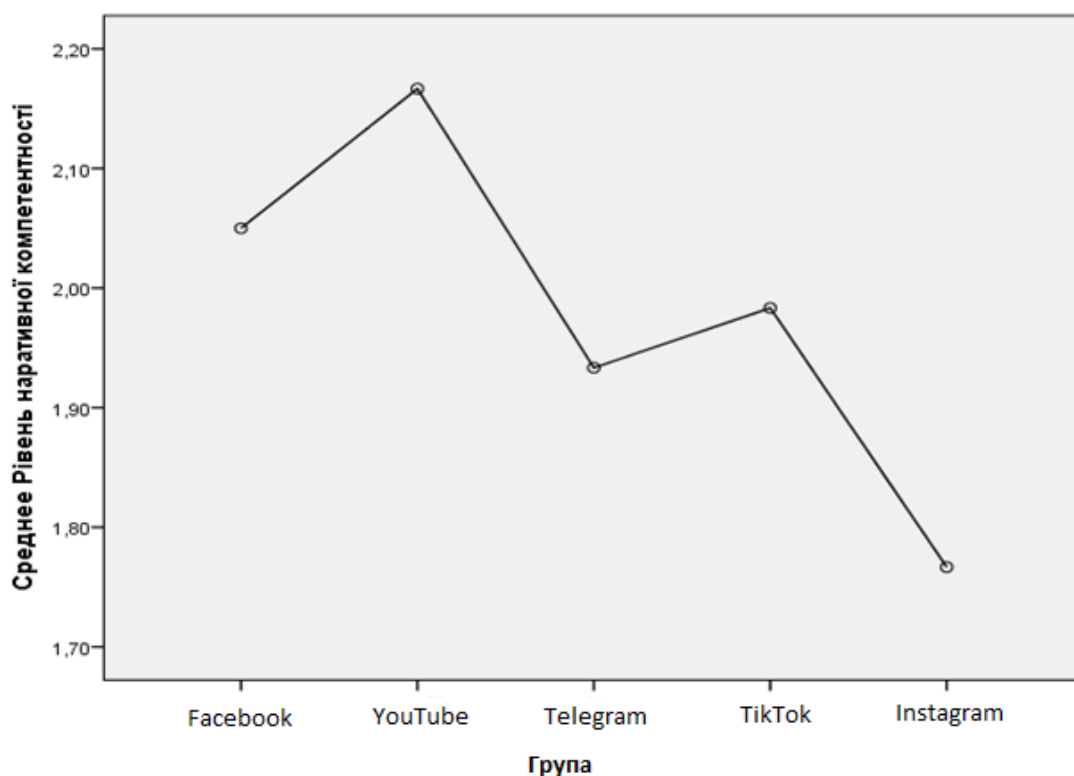


Рис. 3.5.1. Графік середніх за рівнями наративної компетентності представників різних підгруп

достовірності встановлених відмінностей не досягає високої статистичної значимості ($p=0,029$).

У цьому контексті, досягнення більшої ефективності розвитку наративної компетентності користувачів соціальних мереж ми вбачаємо в розробленні двох окремих модулів тренінгу для осіб, які мають передсмысловий та смысловий рівні її сформованості.

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

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

Завдання тренінгу

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

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

3. Застосувати систему комплексних розвивальних впливів на учасників тренінгової групи щодо підвищення в них рівня сформованості наративної компетентності, що сприятиме розвитку їхньої здатності до самопроєктування в контексті формування продуктивних стратегій дискурсивного конструювання досвіду особистості.

Програму тренінгу розроблено відповідно до запропонованої моделі наративної компетентності (див. 2.1.), що передбачає три рівні її сформованості в особистості: передсмісловий, смисловий і метасмісловий, які співвідносяться зі значеннєвим та смисловим рівнями розуміння тексту (Чепелева, 2015) та основними вимірами дискурсивного самопроєктування особистості: «плагіатором», «читачем» та «автором» (Чепелева, Рудницька, 2019). Вищезазначене знаходить своє узагальнення в таблиці 3.5.2.

Проте важливо зауважити, що власна смислова система особистості може вибудовуватися лише на вищому рівні самопроєктування особистості – на рівні «автора», який у цьому контексті носить факультативний характер (там само). При розробці програми тренінгу ми вважаємо за доцільне в першому модулі приділити увагу розвитку вмій створювати «Я-висловлювання» та на їхній основі вибудовувати власні автонаративи як засоби втілення особистого досвіду та самопроєктування. Завдання другого модуля тренінгу полягає в формуванні позиції авторства власного життєвого твору особистості: інтеграції автонаративів в цілісний динамічний життєвий твір, вибудовуванні власної смислової системи, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості.

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

Структурно програма кожного з них складається з вступної, основної та заключної (підсумкової) частин. Для модулів визначено цілі, завдання та

основні методи, спрямовані на їхнє розв'язання, часовий регламент занять. Змістове наповнення кожного модулю та послідовність завдань для опрацювання визначено з урахуванням запропонованих нами принципів створення тренінгу наративної компетентності особистості.

У тренінгу прийняло участь 60 осіб, яких було розподілено на 4 групи по 15 осіб. Організаційно процедура проведення тренінгу передбачає в цілому 20 занять загальною тривалістю 60 годин, по 30 годин на кожний модуль. Заняття проводяться щотижнево, тривалість кожного заняття 3 години.

Таблиця 3.5.2

Структурно-функціональна модель наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроєктування

Рівні та технології дискурсивного самопроєктування особистості	Рівні розуміння текстової інформації	Способи розуміння текстової інформації	Рівні наративної компетентності особистості	Критерії визначення сформованості наративної компетентності особистості	Стратегії розвитку наративної компетентності особистості
«Плагіатор» Створення висловлювання	Значеннєвий	Значеннєве розуміння як відтворення смислу, що мав на увазі його автор	Передсмысловий	<i>Уміння:</i> - виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту наративу; - виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях; - стисло переказувати зміст тексту; - складати розгорнутий план тексту наративу; - ставити запитання за змістом тексту.	Когнітивні стратегії конструювання наративів (структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування тощо)
«Читач» Наративізація		Інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті	Смысловий	<i>Уміння:</i> - визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність); - формулювати основну думку (ідею); - виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор; - висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу; - ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).	Когнітивні та метакогнітивні стратегії конструювання наративів (переосмислення, трансформація змісту вихідного тексту в іншу знаково-смыслову систему)
«Автор»		Глумачення	Мета-	<i>Уміння:</i>	Когнітивні та

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

Необхідне обладнання для проведення тренінгових занять: простора кімната зі столом, стільцями, аркуші паперу, різнокольорові олівці, ластик, кулькові ручки, текстові матеріали, необхідні для виконання завдань.

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

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

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

2. *Розминка*, мета якої:

- актуалізувати мотиваційну складову учасників групи, налаштувати їх на ефективну групову взаємодію, продуктивну регуляцію їхнього емоційного стану;
- актуалізувати зміст та результати виконання завдань попередніх занять.

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

3. *Основна частина* кожного заняття становить комплекс завдань, вправ, ігор та інших спеціальних прийомів, спрямованих на розвиток здатності особистості управляти власною наративною активністю, розвиток здатностей, що становлять складові її наративної компетентності, організацію продуктивної діалогічної взаємодії в тренінговій групі.

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

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

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

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

Вищезазначене знаходить своє узагальнення в таблиці 3.5.3.

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

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

- доводити структурно-сміслову цілісність тексту; визначати тему;
- формулювати основну думку;
- виокремлювати структурно-сміслові фрагменти, що співвідносяться з композицією наративу;
- знаходити ключові слова, що передають інформаційний план тексту;
- співвідносити фрагменти наративів між собою та з цілим текстом; визначати функціональну спрямованість наративів.

Таблиця 3.5.3

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

№ заняття	Змістовна спрямованість завдань	Дискурсивні технології самопроєктування особистості (за Н.В.Чепелєвою, С.Ю.Рудницькою)	Складові наративної компетентності, що формуються
2	Завдання на ситуативну вербалізацію досвіду: на розвиток умінь виділяти окремі елементи текстового повідомлення,	Створення висловлювань	Уміння ситуативно організувати власний досвід

	виокремлювати певні ситуації, що експлікуються у висловлюваннях, стисло переказувати зміст наративу, складати його розгорнутий план та ставити запитання за його змістом		
3,4	Завдання на тематичну організацію наративів на прикладі оповідальних текстів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя учасників групи: на розвиток умінь визначати в тексті наративу його предмет (сутність), формулювати основну думку (ідею)	Створення «Я-висловлювань», наративізація	Уміння тематично організувати власний досвід
5, 6	Завдання на аналіз конкретних подій, представлених у наративах, виділення проблеми, до розв'язання якої прагне автор; прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу	Конструювання актуальних, ретроспективних і проспективних автонаративів	Уміння встановлювати причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки між складовими власного наративу та наративу іншого
7, 8, 9	Завдання на організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників групи в контексті розвитку вмінь ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).	Конструювання та реконструювання автонаративів	Уміння організувати продуктивну діалогічну комунікацію в контексті конструювання та реконструювання автонаративів

Другу групу становлять вправи на розвиток інтерпретаційно-продуктивних здатностей особистості:

- відтворювати наратив на основі самостійно сформульованих питань до автора;
- визначати композиційну схему наративу;
- відтворювати текст згідно самостійно складеного плану;
- відтворювати текст на основі тез, таблиці, схеми;
- виділяти проблеми, до розв'язання яких прагне автор;
- визначати засоби зв'язку окремих складових частин наративу;
- прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу.

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

- рефлексувати множинність власних інтерпретаційних процесів та їхніх підстав;

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

Загальну характеристику завдань тренінгу наративної компетентності для осіб із смисловим рівнем її сформованості наведено в таблиці 3.5.4.

Таблиця 3.5.4

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

№ Заняття	Змістовна спрямованість завдань	Дискурсивні технології самопроскування особистості (за Н.В.Чепелєвою, С.Ю.Рудницькою)	Складові наративної компетентності, що формуються
2	Завдання на прогнозування наслідків від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні тексту	Конструювання автонаративів	Уміння прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту
3, 4, 5	Завдання на рефлексію множинності власних інтерпретаційних процесів та їхніх підстав на прикладі творів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя учасників групи	Конструювання корпусу автонаративів	Уміння рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення
6, 7	Завдання на інтеграцію автонаративів у твір, встановлення смислових зв'язків між окремими автонаративами	Конструювання життєвого твору як інтеграція автонаративів особистості	Уміння встановлювати смислові зв'язки між автонаративами
8, 9	Завдання на визначення основних принципів смислотворення власного життєвого твору: рефлексію можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, що приумножуються,	Виокремлення лейтмотиву як основної смислової «лінії» життєвого твору особистості	Уміння вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості

формування позиції співавторства з Іншим, реалізацію потенціалу життєвого твору як форми втілення особистісного та життєвого проєктів		
---	--	--

Вправи основної частини кожного з восьми занять (з другого по дев'яте) поступово ускладнюються відповідно до змістовної спрямованості завдань, що відображено в таблицях 3 і 4 для осіб, що мають передсмысловий та смисловий рівень нарративної компетентності.

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

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

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

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

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

Усім респондентам, що були залучені до тренінгової роботи, після його проходження було також запропоновано відповісти на питання анкети-самозвіту та анкети-самооцінювання щодо власних результатів розвитку нарративної компетентності.

Загальна інструкція для респондентів

«Шановний респонденте! Запрошуємо Вас узяти участь у анкетуванні щодо власних результатів розвитку нарративної компетентності в процесі проходження тренінгу. Ми будемо вдячні за Вашу згоду відповісти на низку питань.

Дослідження носить анонімний характер, а Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому вигляді та допоможуть нам у майбутньому вдосконалити програму тренінгу та процедуру його проведення».

Анкета-самозвіт

за результатами проходження тренінгу розвитку наративної компетентності особистості

Інструкція. У кожному рядку обведіть кружечком той бал, який у більшій мірі характеризує розуміння Вами зазначеного змісту. На запитання 5, 6 і 7 дайте власну розгорнуту відповідь у вільній формі.

1. Мої очікування від тренінгу здійснилися
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
2. Мої настановлення на навчання під час тренінгу
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
3. Досвід, отриманий у процесі моєї участі в тренінгу, виявився корисним для мене
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
4. Я зможу застосовувати отриманий досвід
А) у повсякденному житті
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10;
Б) у професійній діяльності
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
5. Схарактеризуйте Ваші суттєві досягнення за результатами тренінгу.
6. Визначить власні труднощі при виконанні завдань та вправ тренінгу та шляхи їх подолання.
7. Опишіть загальні враження від Вашої участі в тренінгу.
8. Моя готовність у майбутньому підвищувати власний рівень наративної компетентності
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

9. Кому Ви вважаєте за доцільне пройти цей тренінг?

Аналіз відповідей учасників тренінгу засвідчує, що:

– очікування від тренінгу в 75 % учасників здійснилися на 80 % і більше;

– настановлення на навчання під час тренінгу визначили в себе 100 % учасників, при цьому в 90 % випадків воно було визначено вище середнього (вище 50 %);

– 100 % учасників зазначили, що досвід, отриманий ними в процесі участі в тренінгу, виявився корисним для них, при цьому 60% визначили важливість цього досвіду для них на 75% і вище.

– 95 % учасників засвідчили, що зможуть застосовувати отриманий досвід у професійній діяльності, 80 % – у повсякденному житті, при цьому 65% вважають, що цей досвід може бути використано на 70 % і більше;

– до суттєвих досягнень за результатами тренінгу 70 % його учасників віднесли набуті вміння: виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях; стисло переказувати зміст тексту; визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність); виділяти проблему, до

розв'язання якої прагне автор; висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту наративу; ставити питання до автора наративу;

– серед характерних труднощів при виконанні завдань та вправ тренінгу в 80% учасників зазначили вміння рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів; прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом;

– 95% описують власні загальні враження від участі в тренінгу як позитивні;

– готовність у майбутньому підвищувати власний рівень наративної компетентності визначили в себе 45% учасників тренінгу, при цьому 20% визначили рівень їхньої готовності як дуже високий (9 и 10 за 10-ти бальною шкалою);

– 40% вважають, що цей тренінг варто пройти кожній людині, 20% – політикам, 15% – молодим подружжям, 5% – їхнім керівникам на роботі.

**Анкета-самооцінювання
досягнень мети тренінгу
розвитку наративної компетентності особистості**

Інструкція. У кожному рядку обведіть кружечком той бал, який у більшій мірі характеризує опанування Вами зазначеного змісту.

№ п/п	Складові наративної компетентності	Бали для оцінювання
1	Уміння тематично організувати власний досвід	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між складовими власного наративу	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Уміння встановлювати просторово-часові зв'язки між складовими власного наративу	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між складовими наративу інших	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Уміння встановлювати просторово-часові зв'язки між складовими наративу інших	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Уміння організувати продуктивну діалогічну комунікацію в контексті конструювання та реконструювання автонаративів	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Уміння прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Уміння аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Уміння рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10	Уміння припускати, що саме спонукало автора до створення певного нарративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Уміння вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію нарративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Аналіз відповідей учасників тренінгу, що передбачали суб'єктивне оцінювання власних досягнень, набутих під час тренінгу, за окремими критеріальними ознаками сформованості основних рівнів нарративної компетентності (згідно теоретичній моделі нашого дослідження), засвідчує, що:

– уміння, сформованість яких передбачено передсмисловим рівнем нарративної компетентності виокремили в себе 100% респондентів, що співпадає з результатами, отриманими за процедурою визначення рівнів нарративної компетентності особистості (за результатами виконання завдань до трьох текстів);

– уміння, сформованість яких передбачено смисловим рівнем нарративної компетентності виокремили в себе 86,67 % респондентів (52 особи), проте за процедурою визначення рівнів нарративної компетентності особистості (за результатами виконання завдань до трьох текстів) уміння, що віднесено до смислового рівня її сформованості, визначено в 91,67 % (55 осіб);

– уміння, сформованість яких передбачено метасмисловим рівнем нарративної компетентності, виокремили в себе 13,33 % респондентів (8 осіб), проте за процедурою визначення рівнів нарративної компетентності особистості (за результатами виконання завдань до трьох текстів) уміння, що віднесено до смислового рівня її сформованості, визначено в 8,33 % (5 осіб).

Отже, 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.

Досягнення більшої ефективності розвитку нарративної компетентності користувачів соціальних мереж ми вбачаємо в розробленні двох окремих модулів тренінгу для осіб, які мають передсмисловий та смисловий рівні її сформованості, як ефективного інструментарію розвитку в них здатності до дискурсивного конструювання досвіду, який може бути рекомендовано для

забезпечення психологічного супроводу процесів саморозвитку, самопроєктування та самоздійснення особистості в Інтернет-мережі в різних галузях соціальної практики.

3.6. Дискурсивне конструювання професійного досвіду працівниками освіти

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

Обов'язковою умовою для освітян є необхідність постійно знаходитись у процесі професійного удосконалення, конструювання власного професійного досвіду з урахуванням сучасних тенденцій в освіті і соціумі загалом. Вагому роль у цьому процесі відіграє саме дискурсивне конструювання професійного. Воно є одним з видів соціально-педагогічного конструювання, і розуміється як процес самобудування, освоєння і присвоєння схем і норм самоорганізації.

Ознаками конструювання професійного досвіду є: процеси проблематизації, самоідентифікації; діяльнісний характер; структурно-логічна впорядкованість; ієрархічність; об'єктивність; конкретність; перспективний характер; соціокультурна зумовленість.

Професійний проєкт в контексті самоконструювання тісно пов'язаний з розвиненою професійною самосвідомістю педагога. З точки зору Ю.М. Кулюткіна, професійна самосвідомість є ініціативою в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напрямків саморозвитку, його здійснення тощо. Саме такий підхід окреслив структуру педагогічної самосвідомості. «Актуальне Я» – яким себе бачить і оцінює суб'єкт вчитель в даний час, воно є центральним елементом самосвідомості вчителя. «Ретроспективне Я» – яким себе бачить освітянин відносно початкових етапів в професії. Порівняння відбувається відносно до «Актуального Я». «Ідеальне Я» – яким би хотів стати характеризує ціннісну перспективу особистості освітянина. «Дзеркальне Я» показує як тебе оцінюють інші – колеги, учні, врахування ставлення до вчителя (Кулюткін, 1996). У дослідженнях проблем професійної самосвідомості вчителя, насамперед аналізуються такі його складові як «образ Я», «Я-концепція», самооцінка, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, рефлексія, емпатія, професійна відповідальність.

Зокрема, В.Н. Козієв розглядає три лінії «диференціації або конструювання професійної самосвідомості» вчителя. Він виділяє такі:

тимчасову – актуальне «Я тепер» і «Я-ретроспективне»; ціннісну перспективу самосвідомості – «актуальне Я» і «ідеальне Я»; соціальну перспективу – «актуальне Я» і «рефлексивне Я», центральним є «актуальне Я». Ми згодні з автором, що по відношенню до «актуального Я» міру проявів досягнень особистості визначає «ретроспективне Я». «Ідеальне Я» представляє орієнтацію на подальший саморозвиток особистості, а «рефлексивне Я» є критерієм соціальної реальності і основним соціальним джерелом формування професійної самосвідомості вчителя. Вище перелічені положення, запропоновані В. Козієвим щодо освітянина у часово-перспективному просторі, знайшли продовження в дослідженнях інших науковців (Козієв, 1980).

Л.М. Мітіна під професійною самосвідомістю вчителя розуміє вчителя в усвідомленні ним себе в трьох складових простору педагогічної праці: в системі своєї професійної діяльності, в системі професійного спілкування, в системі власної особистості. У структурі самосвідомості вчителя вона виділяє три компоненти: *Когнітивний компонент* – це процес самопізнання і результат – системи знань про себе «Образ Я». В свою чергу «образ Я» педагога формується в трьох взаємодоповнюючих системах: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистісний розвиток. *Афективний компонент* - характеризується сукупністю 3 відносин: 1. ставлення до системи своїх педагогічних дій; 2. ставлення до системи міжособистісних відносин з учнями; 3. ставлення до своїх професійно значущих якостей. На думку дослідниці, з афективною підструктурою професійної самосвідомості вчителя пов'язане поняття «самооцінки». *Поведінковий компонент* включає знання про себе, власні риси, компетентність, здатність до взаємодії з учнями, а також емоційно-ціннісне ставлення до себе.

Л.М. Мітіна також вважає, центральним психологічним механізмом поведінкового компонента - задоволеність педагога собою і своєю професійною діяльністю. Під поняттям задоволеність дослідниця розуміє співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя і можливістю успіху діяльності із реалізації провідних мотивів. На її думку, вчитель з адекватною самооцінкою і позитивним самоставленням, переконаний в своїй особистісній та професійній компетентності, справляє позитивний вплив на самооцінку і самоставлення дітей, в своєму підсумку здійснює розвивальний вплив на їхню особистість.

Одною із психологічних умов розвитку професійної самосвідомості є фахове самовиховання педагога. Самовиховання – це свідомо діяльність, спрямована на повну реалізацію себе як особистості. Необхідним компонентом самовиховання є самоаналіз особистісного розвитку, самозвіт і самоконтроль. Такі форми самовиховання педагога як: інтелектуальне самовиховання, етичне самовиховання, фізичне самовиховання, психологічне самовиховання в комплексі призводять до гармонійного професійного зростання.

Інтегральною характеристикою особистості педагога є, на наш погляд, дискурсивна компетентність, яка відображає теоретичні, мотиваційні, процесуальні і рефлексивні аспекти його професійної діяльності при розв'язанні не тільки типових, але й ускладнених професійних задач і сприяє успішному здійсненню комунікації з колегами, учнями та їхніми батьками за допомогою використання придбаних дискурсивних знань, умінь, способів професійної діяльності.

Аналіз теоретичних джерел показав, що більшість дослідників визначають дискурсивну компетентність: 1) як «контекст комунікації із специфічним професійним наповненням» (Л.С. Бейлінсон, Т.А. Ладиженська та ін.); 2) як здатність сприймати і породжувати мовні повідомлення адекватно прагматичному контексту (Н.І. Алмазова, І.А. Колеснікова, Ж.В. Мілованова та ін.); 3) як значущий елемент освітнього процесу і як характеристику інформаційної, комунікативної, пізнавальної і рефлексії діяльності (Е.В. Сойфер, Н. Boyer, P. Butzbach-Rivera, S. Moirand, P. Pendax, Y. Simard та ін.).

Дискурсивна компетентність педагога виступає як категорія, що дозволяє оцінювати результати професійної підготовки в частині реалізації таких пріоритетних напрямків, як забезпечення академічної мобільності педагога, взаємодія із колегами із зарубіжжя та суміжних галузей знань і практик в ході науково-практичних конференцій, спілкування в дистанційних, віртуальних форматах.

У цьому сенсі дискурсивна компетентність розглядається, як частина професійної компетентності, без якої педагог не зможе успішно виконувати свої професійні функції. Своєю чергою, аналіз категорій «дискурс», «педагогічний дискурс», «компетенція», «компетентність» показав, що в даний час немає єдиних поглядів на природу феномена «дискурсивна компетентність». Не існує її загально визнаної структури, немає єдності в розумінні таких категорій, як «дискурсивна компетенція» і «дискурсивна компетентність». В той же час практика свідчить про те, що несформована дискурсивна компетенція гальмує особисте зростання педагогів, заважає їх взаємодії з другими суб'єктами дискурсу, що негативно позначається на якості їх професійної діяльності.

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

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

Професійний дискурс в професії освітянина – це готовність до безперервного професійно-особистого саморозвитку в дискурсивному просторі. Він включає такі компоненти: *когнітивний* (показники: знання ціннісних основ дискурсивної діяльності; знання комунікативної складової взаємодії освітнього простору з другими учасниками дискурсу; знання основ лексичної, граматичної, інформаційно-технологічної і комунікативної сфер в системі діалогу «освітянин-освітянин, освітянин-школяр»); *діяльнісний* (показники: сформованість умінь в області дискурсу; володіння способами рішення професійних задач на основі дискурсу; уміння проектувати своє професійне майбутнє з урахуванням дискурсивної домінанти).

Основним способом формування готовності до конструювання особистісного досвіду є проблематизація з приводу самовизначень культурного, діяльнісного, соціального. Тільки цілеспрямована та планомірна людська діяльність здатна задовольняти пізнавальну потребу і призводити до фахового розвитку. Також у кожній системі знань є свій просторово-часовий та соціокультурний відлік, тобто життєві смисли та досягнення, які стають в подальшому фундаторами майбутніх досягнень в системі цих знань. Професійна діяльність педагога – це той спектр спроможностей і ролей, котрий визначає загально педагогічні й фахові детермінанти його самоорганізації через механізми трансформації індивідуальних і соціокультурних вимог в особистісні й педагогічні цінності, що є наслідком цілепокладання щодо самоставлення, самозміни, самоконструювання й самозвершення в праці.

Задля вивчення здатності до дискурсивного конструювання професійного досвіду освітянами було проведено експериментальне дослідження, в якому брали участь жінки віком від 25 до 62 років, зокрема, педагоги-викладачі, соціальні педагоги, психологи (вища освіта і декілька вищих освіт) зі стажем від 2 до 42 років в кількості 100 респондентів. Експеримент розпочинався з отримання респондентами листа-інструкції і опитувальника з експериментальними завданнями (розробка Н.В. Чепелевої, С.Ю. Рудницької, О.В. Зазимко). Опитування проводилось для з'ясування в досліджуваних рівня сформованості здатності до інтерпретативної діяльності, оскільки інтерпретація є одним із провідних механізмів конструювання особистісного досвіду. Механізм інтерпретації соціокультурних та особистих текстів зазначений Н.В. Чепелевою та С.Ю. Рудницькою, як інтелектуальний процес особистості, за допомогою якого встановлюються зв'язки між соціокультурним та особистісними смислами (Чепелева, Рудницька, 2021). В свою чергу, велику роль у процесі конструювання досвіду відіграють інтелектуальні метакогніції (Смульсон, 2021).

Особливості сформованості провідних метакогнітивних інтеграторів у освітян з'ясовано на основі аналізу результатів опитування за психодіагностичними методиками: «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98), розробка В.І. Моросанової, Є. М. Коноз (Моросанова, Коноз, 2000);

опитувальник «Суб'єктивна якість вибору» (СЯВ), розробка Д.О. Леонтєва, О.Ю. Мандрикової, Г.Х. Фам (Леонтєв, Фам, 2011); шкала «Діалогічності міжособистісних відносин», розробка С.В. Духновського (Духновский, 2010). Методики дозволяють визначити сформовані рівні (високий, середній, низький) за кожною шкалою.

За шкалою «Самостійність» опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98), розробка В.І. Моросанової, Є.М. Коноз) освітяни показали такий рівень сформованості інтелектуальної ініціації (в % співвідношенні). Загалом *низький* рівень отримали – 0%; *середній* – 35% *високий* – 65%

З наведених даних можна зробити висновок, що освітяни оволодівають новими видами діяльності, відкриті до сприйняття нових життєвих смислів і сучасних ідей, мають особисту точку зору і бачення необхідність залучення нових смислів в освітній процес. Високі показники за цією шкалою свідчать про самостійність при плануванні своєї діяльності як проміжних так і кінцевих результатів діяльності. Тобто сформованість рівня смислового, перехідного до метасмислового. При наявності низьких показників можна б було констатувати застарілість педагогічних поглядів, бажання виконувати вказівки керівництва, як компетентного і відповідального органу за всі наслідки. А також несформованість таких рівнів, як передсмислового, перехідного до смислового (Моросанова, 2000).

За методикою опитувальника «Суб'єктивна якість вибору» (СЯВ), розробка Д.О. Леонтєва, О.Ю. Мандрикової, Г.Х. Фам (Леонтєв, Фам, 2011); досліджувані показали ґрунтовність та самостійність вибору, задоволеність вибором, що свідчить про достатньо високий рівень розвитку в досліджуваних такої метакогніції, як стратегічність.

Методика «Діалогічності міжособистісних відносин» дозволяє розглядати міжособистісні відносини через призму спільності і невимушеної діалогічності у будь яких питаннях. Параметрами діалогічності автор виділяє самоцінність і конструктивність міжособистісних відносин, де самоцінність є емоційною, а конструктивність когнітивною характеристикою. Результати дослідження мають такий вигляд.

Низький рівень – «Не сформований передсмисловий» – 0%; «Передсмисловий» – 0 %; «Перехідний смисловий» – 2,4 %; «Смисловий» – 68%; «Перехідний до метасмислового» – 22%; «Метасмисловий» – 8%.

Середній рівень – «Не сформований передсмисловий» – 0 %; «Передсмисловий» – 0 %; «Перехідний смисловий» – 1,5 %; «Смисловий» – 50 %; «Перехідний до метасмислового» – 33.%; «Метасмисловий» – 15.5%.

Високий рівень: «Несформований передсмисловий» – 0 %; «Передсмисловий» – 0 %; «Перехідний смисловий» – 18,2 %; «Смисловий» - 17,6 %; «Перехідний до метасмислового» – 51%; «Метасмисловий» – 13,2%.

Висновком може слугувати твердження, що здатність освітян до діалогічних відносин на достатньо високому рівні так, як діалог передбачає не тільки володіння різноплановою інформацією соціокультурного світового

досвіду, а і уміння нею ділитись, пропагувати, просто спілкуватись виносячи із діалогу істотно новий інформаційний ракурс, який гармонійно не тільки впишеться у сучасність, а і намітить нові горизонти відносин, бачень і розробок (Духновский, 2010).

Емпіричне визначення рівня сформованості інтерпретаційних вмінь в освітян здійснено за допомогою наступної психодіагностичної процедури. Досліджуваним пропонувалось розглянути тексти наукового та художнього стилів мовлення з поставленими завданнями, які спрямовані на виявлення сформованості умінь, що відповідають визначеним рівням інтерпретаційних процесів. Уміння як критерії визначення сформованості інтерпретаційних процесів детально описані С.Ю. Рудницькою при структурно-процесуальному моделюванні нарративного конструювання досвіду особистості (Рудницька, 2021, с.17).

У наведеному дослідженні використано науковий текст «Мозкова атака» (Коломинский, 1987, с. 138–144), та художній текст «Шукач» (Букай, 2008, с. 5–7).

Завдання до текстів були такими: 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 тексту? 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.

Освітняни цю частину експерименту розцінили як повернення до початкового рівня своєї освіти, який для них залишився в далекому минулому і виконували його з відчуттям «школярства», відчуттям марно витраченого часу.

Експериментальні завдання щодо роботи з текстами дають можливість визначити рівень розвитку/сформованості у освітян інтерпретаційних процесів. Згідно розробки Н.В. Чепелевої, С.Ю. Рудницької, К.В. Гуцола, розрізняємо 3 наступних рівні: *передсмисловий рівень* – рівень розуміння буквального значення тексту, рівень «значенневої» інтерпретації; *смысловий 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 (Чепелева, Рудницька, Гуцол 2021).

Результатати виконання завдань і сформованості вмій щодо роботи з обома текстами художнім та науковим оцінювались у балах, який перекодовується в рівень: «1» – передсмисловий, «1,5» – перехідний до смислового, «2» – смисловий, «2,5» – перехідний до метасмислового, «3» – метасмисловий.

Рівень сформованості інтерпретаційних процесів а освітян подано у наведеній нижче таблиці.

Таблиця 3.6.1.

Характеристика рівня сформованості інтерпретаційних процесів освітян

Рівень сформованості	відсоток %
не сформований передсмисловий	0,0
передсмисловий	1,8
перехідний до смислового	2,4
смисловий	54,2
перехідний до метасмислового	31,4
Мета смисловий	10,4
Всього	100

За результати експерименту було визначено, що найбільша частина освітян мають смисловий рівень (54,2%) сформованості інтерпретаційних процесів. Дещо менший відсоток (31,4 %) мають перехідний до метасмислового рівня. У сумі ці рівні набрала переважна більшість опитаних (85.6 %). Відповідей респондентів 10,4% метасмислового рівня обумовлені професійною кваліфікацією досліджуваних, бо чітко надана відповідь що спонукало автора до написання тексту і для кого, поєднали близькі за фактажем тексти, передбачили розвиток даної теми в сучасному контексті. На смисловому рівні респонденти легко означували проблеми в тексті, свої погляди на них, роздуми з приводу викладеного у тексті, ставили свої запитання до тексту, розподіляли текст на смислові блоки.

Результати цілком прийнятні для людей з вищою освітою, які транслюють знання широкому загалу. Результат міг бути кращим, якби

респонденти поставились з більшою увагою і не вважали дослідження обтяжливим для себе. Можливо потрібно зважити на той факт, що вплинуло дистанційне навчання, яке вносить корективи в розпорядок навчального дня та певні незручності дистанційного викладання, яке не тільки виснажує й негативно впливає на процес навчання, а й утруднює зайняття будь якою іншою роботою. Не всі вчителі (з їхніх слів) почувають себе облаштованими у дистанційному соціокультурному просторі.

При всіх перелічених умовах все одно спостерігалась: організована робота, чітке розуміння завдання, близькість тем в текстах і дій з ними, високий рівень абстрагування і обґрунтованого критичного мислення. Цікавість до власного відслідковування причинно–наслідкових пояснень з приводу викладеного у текстах: виділяти основну думку, ідею, тему, предмет, проблему.

Відсоток 4,2% який констатував передсмысловий рівень пояснюється тим, що на нашу думку, педагоги початківці не зорієнтувалися і нервували при виконанні завдання. Орієнтація на підвищення свого викладацького рівня є основною передумовою успішної викладацької кар'єри.

Таким чином, актуальність сучасних трансформацій в освіті полягає не тільки в розширенні досвіду її гуманізації, але й в осмисленні перспективних уявлень та інноваційних ідей освітян, що відображають та водночас стимулюють освітню практику. Сукупність особистих смислів, ціннісних смислів і актуальних потреб особи стають в майбутньому мірилом загальної структури життєвого світу людини.

Освітянин як носій знань в сучасному світі розуміє, що він несе відповідальність за отримані ним соціокультурні інтерпретації які виносяться на широкий учнівський загал. Освітянин має певну міру і незалежності, і самостійності в своїх викладацьких переконаннях, але постійна система верифікації достовірності фактів утворює певні фактологічні рамки які перетинаються, а іноді і накладаються на інші дисциплінарні наративи.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що здатність до регуляторної автономності у педагогів як з малим так і з великим стажем роботи сформована на високому рівні, існує відкритість новим смислам, діяльності, яка позиціонує фахівця як оригінальну особистість відповідальну за свої дії і наслідки.

Дослідження інтелектуальних метакогніцій у процесі формування здатності до інтерпретації соціокультурних та особистих текстів дозволяє зробити висновок, що базовим метакогнітивним інтегратором конструювання досвіду освітян є здатність до постановки завдань і яка є необхідною для запуску процесу наративного конструювання досвіду.

ВИСНОВКИ

Дискурсивне конструювання досвіду в контексті психолого-герменевтичного підходу доцільно тлумачити як приведення соціокультурної та особистісної інформації в систему, що конструюється в межах плинних ситуацій шляхом відбору значимих для особистості подій та впорядкування їх у певні дискурсивні структури, що своєю чергою, допомагає досягнути її смисл. Воно передбачає трансформацію особистого досвіду в особистісний – освоєний, привласнений, осмислений, асимільований, проінтерпретований, тобто вибудований самою особистістю. Інакше кажучи, дискурсивне конструювання досвіду – це процес безперервного смислотворення, один із найбільш продуктивних способів організації смислів за допомогою залучення соціокультурних та особистісних інтерпретаційних схем. Основною його характеристикою є смислова інтеграція окремих блоків (подій) у цілісний дискурс.

Провідна роль у процесі дискурсивного конструювання досвіду належить наративу, що є когнітивною схемою конструювання сенсу через тематичне розташування фактів як організованих сюжетів, які спираються на соціокультурні та особистісні конструкти. Він виступає не лише важливим інструментом розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідним засобом саморозуміння, самоконструювання та особистісного зростання.

У руслі психолого-герменевтичного підходу дискурс (наратив) може бути проблематизовано як динамічний образ вербального конституювання особистості, всеосяжний процесуально здійснюваний актуальний репрезентант її досвіду. Саме в процесуальності дискурсу особистісні феномени (тексти особистості) набувають смислу лише співвідносячись з контекстом, при зміні якого зміст досвіду може принципово змінювати своє значення для людини.

Інтерпретація як один із провідних механізмів конструювання досвіду особистості, що розвивається, передбачає породження нових смислів шляхом діалогічної взаємодії зовнішнього та внутрішнього контекстів, а також використання наявних в особистості інтерпретаційних схем.

Різні конфігурації співвідношень внутрішнього і зовнішнього контекстів можуть сприяти як блокуванню, так й активізації інтерпретаційних процесів особистості, що, у свою чергу, зумовлює формування в неї продуктивних або стагнуючих стратегій дискурсивного конструювання досвіду.

Конструювання досвіду є одним із аспектів діяльності саморозвитку, і цей процес логічно розглядати в контексті задачного підходу до діяльності та взагалі до життя як сукупності діяльнісних процесів різного змісту і форми. Такий підхід доповнює постнекласичний дискурсивний розгляд конструювання особистісного досвіду, тому що опис процесу дискурсивного конструювання може здійснюватися у різних формах, і, зокрема, у формі

розв'язування задачі. При цьому задача на конструювання досвіду є скоріше задачею, яка ставиться самостійно, оскільки жодна задача, навіть задана ззовні, не визначена суб'єктом доти, доки не введена в його смислове поле. Відповідно, задача на конструювання особистісного досвіду виходить на дискурсивність тільки на етапах усвідомлення, тобто знакової обробки структури задачі.

Однією з умов інтерпретації особистого досвіду та трансформації його в досвід особистісний є сформованість у людини основних метакогніцій (рефлексії, децентрації, інтелектуального ініціювання та стратегічності) – складників в структурі інтелекту, які спрямовані на організацію, регуляцію та координацію інших, базових когнітивних процесів.

Продуктивне конструювання досвіду особистості є факультативною складовою її розвитку та передбачає актуалізацію її інтегративних ресурсів, спрямованих на:

- продуктивне переосмислення, переструктурування, трансформацію досвіду особистості відповідно до актуальних цілей та завдань;
- генерування нових форм життєздійснення особистості, за рахунок використання ресурсів, що породжуються багаторівневою динамікою смислової системи особистості;
- забезпечення саморозвитку як стратегічного фактору життєздійснення.

Одним із вагомих чинників дискурсивного конструювання особистісного досвіду є нарративна компетентність, яка складається із низки компетентностей:

- тематичної організації досвіду особистості шляхом створення «Я-висловлювань»;
- просторово-часовою та причинно-наслідковою структуралізації подій та визначенням способів детермінації свого досвіду шляхом побудови нарративів та автонаративів;
- ціннісно-смислової інтеграції досвіду особистості та його консолідації з особистісним досвідом шляхом виділення головної лінії (лейтмотиву) власного життєвого твору, яка закарбовує смислову систему особистості, що забезпечує смислову регуляцію її життєздійснень.

Існують статистично значимі відмінності в сформованості рівня нарративної компетентності лише між двома групами користувачів соціальних мереж – відеохостингу YouTube та соцмережі Instagram. Досягнення більшої ефективності розвитку нарративної компетентності користувачів соціальних мереж вбачається в розробленні двох окремих модулів тренінгу як ефективного інструментарію розвитку в них здатності до дискурсивного конструювання досвіду, який може бути рекомендовано для забезпечення психологічного супроводу процесів саморозвитку, самопроектування та самоздійснення особистості в Інтернет-мережі в різних галузях соціальної практики.

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

Емпіричне дослідження особливостей дискурсивного конструювання досвіду показало вікову специфіку даного процесу, зокрема:

Процес дискурсивного конструювання досвіду на початкових етапах молодшого шкільного віку (діти першого та другого класу) можна розглядати, насамперед, з точки зору конструювання власного «Я». В більш старшому періоді даного віку спостерігається розвиток здатності до конструювання певних життєвих подій. Хоча й у цих дітей прослідковується часткова сформованість лише трьох рівнів інтерпретаційних процесів: смислового, передсмислового та перехідного. Це зумовлено недостатнім розвитком основних інтелектуальних метакогніцій в осіб даної вікової групи, особливо рефлексії.

У підлітковому віці спостерігається розвиток основних інтелектуальних метакогніцій, що суттєво впливає на розвиток їх здатності до дискурсивного конструювання власного досвіду. Особливо це стосується рефлексії, яка лише зароджується в молодшому шкільному віці і набуває активного розвитку в підлітковому. Визначальними умовами розвитку основних метакогніцій і, як наслідок, здатності до конструювання власного досвіду підлітками є також розвиток таких особистісних якостей, як самостійність, здатність до планування власної поведінки, сформованість регуляторної гнучкості, емоційна децентрація, діалогічність.

Базовим метакогнітивним інтегратором конструювання досвіду юнаками є інтелектуальна ініціація, яка є необхідною для запуску процесу нарративного конструювання досвіду. Провідним метакогнітивним процесом починаючи із перехідного до смислового рівня інтерпретації є рефлексія, яка ґрунтується на самодистанціюванні та погляді на себе з боку і забезпечує зміну рефлексивної позиції особистості. Необхідною і достатньою метакогніцією формування здатності до інтерпретації в юнаків є децентрація, належний рівень якої забезпечує сформованість смислового і вищих за нього рівнів інтерпретаційних процесів, а також визначає можливість формування метасмислового рівня інтерпретації. Стратегічність як адекватність здійсненого вибору є не достатньо сформованою в осіб юнацького віку та не має вагомого впливу на конструювання ними власного досвіду.

Дискурсивне конструювання особистісного досвіду дорослими великою мірою залежить від рівня сформованості сталих конфігурацій метакогнітивних процесів, що своєю чергою тісно пов'язано з інтерпретаційними можливостями суб'єкта. Основними передумовами продуктивного конструювання досвіду дорослими є високий рівень

розвиненості інтелектуальної ініціації і стратегічності та високі показники рефлексивності всіх рівнів у поєднанні з діалогічністю міжособистісних відносин і готовністю пізнавати та змінювати себе.

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. Важливу роль у цьому процесі відіграють інтелектуальні метакогніції, динамічність яких визначає потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту в цілому та ефективність конструювання досвіду літньою людиною.

Таким чином, розвиток особистості у межах постнекласичного герменевтичного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, конструювання на цій основі життєвого досвіду як однієї із провідних умов формування прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готовності до свідомого життєвого вибору та самореалізації.

Література

- Агацци Э. Научная объективность и ее контексты. Москва : Прогресс – Традиция, 2017. 688с.
- Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва : МПСИ, 1996. 768 с.
- Балл Г. А. 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, вип. 10. Київ : 2019. С. 33–54.
- Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.
- Барт Р. Лингвистика текста. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. VIII. Москва, 1978. С. 442–449.
- Барт Р. Мифология. Москва : Изд-во им. Сабашниковой, 1996. 313 с.
- Барт Р. Семиотика. Поэтика : избранные работы. Москва : Прогресс-Универсус, 1994. 616 с.
- Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет. Москва : Художественная литература, 1975. 504 с.
- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва : Советская Россия, 1979. 320 с.
- Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. *Вопросы литературы и эстетики : сборник*. Москва : Художественная литература, 1975. С. 234–407.
- Бергер П. Религиозный опыт и традиция. *Социс*. 2011. С. 137–142.
- Бачинин В. А. Теология, социология и антропология литературы : вокруг Достоевского. Киев : Дух и літера, 2012. 400 с. URL: <http://surl.li/ae fry>
- Бидагаева Ц. Д., Ордобоева Л. М., Коногорова А. В. Межкультурная коммуникация : аспекты дидактики : материалы межвуз. метод. семинара (24 марта 2011 г.) / ред. Г. С. Доржиева. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госун-та, 2011. Вып. 3. 148 с.
- Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1976. № 6. С. 45–53.
- Бремон К. Логика повествовательных возможностей. *Семиотика и искусствометрия*. Москва : Мир, 1972. С. 108–135.
- Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив : проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*. 2000. № 3. С. 29–42.
- Брунер Дж. Культура образования Москва : Просвещение, 2006. 224 с.
- Брунер Дж. Жизнь как нарратив. *Постнеклассическая психология*. 2005. № 1(2). С. 9–29.
- Букай Х. Истории для размышлений. Москва : Издательский Дом Мещерякова, 2008. 128 с.

Бурлакова Н. С., Олешкевич В. И. Проективные методы : теория и практика применения к исследованию личности ребенка. Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. 352 с.

Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения. *Психологический журнал*. 1997. № 2. Т. 18. С. 58–78.

Ватцлавик П. Адаптация к действительности или адаптированная «реальность»? Конструктивизм и психотерапия. *Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания*. Munchen : PHREN, 2000. С. 31–48.

Ватцлавик П. Конструктивизм и психотерапия. *Вопросы психологии*. 2002. № 5. С. 101–113.

Вацлавик П., Дженет, Б., Дон, Дж. Психология межличностных коммуникаций. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 320 с.

Вербицкий А. А. Человек в контексте речи : формы и методы активного обучения. Москва : Знание, 1990. 64 с.

Воробьева Л. И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии). *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 149–158.

Выготский Л. С. Проблема возраста. Собрание сочинений : В 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4 : Детская психология. 432 с.

Выготский Л. С. Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова ; вступит. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. Москва : Искусство, 1986. 573 с.

Гадамер Х. –Г. Истина и метод. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.

Галян І. М. Формування професійної самосвідомості молодого педагога як умова його професіоналізації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2009. № 1. С. 1–11. URL: http://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2009/09gimujp.pdf

Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. Москва : Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993. 304 с.

Гингер С., Гингер А. Гештальт – терапия контакта. Санкт-Петербург : Специальная Литература, 1999. 287 с.

Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*. 1994. № 3. С. 43–52.

Голдберг Э. Парадокс мудрости. Москва : Поколение, 2007. 384 с.

Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. Москва : Институт социологии РАН, 2003. 752 с.

Греймас А.–Ж. В поисках трансформационной модели ; пер. Л. Зиминной. Москва : Академ. проект, 2004. 368 с.

Греймас. А.–Ж., Курте Ж. Семиотика. *Объяснительный словарь теории языка* ; ред. Ю. С. Степанов. Москва : Радуга, 1983. С. 483–550.

Гусев С. С. Смысл возможного. Коннотационная семантика: Санкт-Петербург : Алетейя, 2002. 192 с.

Гуцол К. В. Наративна компетентність як чинник самопроекування особистості. Дис. на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія» (05 Соціальні та поведінкові науки). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2020. 380 с. URL: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/gucol_k.v. disertaciya_1600114947.pdf

Гуцол К. В. 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*. 2018. Вип. 11. С. 122–133.

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

Гуцол К. В. Теоретико-методологічні основи дослідження наративної компетентності особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II : *Психологічна герменевтика*. 2017. Вип. 10. С. 167–185.

Гуцол С. Ю. Наратив як провідна дискурсивна практика самопроекування особистості. *Наука і освіта*. 2016. № 11/СХХХХХІІ. С. 35–42.

Гуцол С. Ю. Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2007. № 3 (21), ч. 2. С. 109–116.

Гуцол С. Ю. Психологічні особливості структурних складових неоміфологічного наративу. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2011. № 1. С. 103–108.

Делез Ж., Гваттари Ф. Ризома. *Філософія епохи постмодернізму*. Минск : Красико-принт, 1996. С. 9–31.

Демьянков В. З. Інтерпретація, розуміння і лінгвістичні аспекти їх моделювання на ЕВМ. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1989. 172 с.

Джерджен Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии. *Социальная психология: саморефлексия маргинальности* : Хрестоматия. Москва : ИНИОН РАН, 1995. С.51–73.

Дискурсивні технології самопроекування особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/>

Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 141 с.

Жорняк Е. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу. *Московский психотерапевтический журнал*. 2001. № 3. С. 95–124.

Зазимко О. В. Конструювання досвіду в процесі розвитку особистості юнаків: вікові особливості. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2020. Том. II: Психологічна герменевтика. Випуск 12. С. 83–99.

Зазимко О. В. Конструювання досвіду в процесі розвитку особистості юнаків: вікові особливості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II. Психологічна герменевтика*. 2020. Вип. 12. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 83–98.

Зазимко О. В. Рефлектирующее обособление как механизм понимания и интерпретации личностного опыта в юношеском возрасте. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2011. Том II: Психологічна герменевтика. Випуск 7. С. 143–154.

Зазимко О. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості в юності. *Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С 119–140.

Зайцева Ю. Е. Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности : экзистенциально-нарративный подход. *Вестник СПбГУ. Сер. 16*. 2016. Вып. 1. С. 118–136.

Зарецька О. О. Деякі методологічні зауваження щодо «розірваного нарративу» у психогерменевтичних дослідженнях. *Мова і культура (науковий журнал)*. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. Вип. 12. Т. 10 (135). С. 57–64.

Зарецька О. О. Дискурсивні практики самопроекування дорослих. *Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої*. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704560/>

Зарецька О. О. Методичні питання визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2021. Том. II: Психологічна герменевтика. Випуск 13. С. 89–103.

Зарецька О. О. 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*. 2018. Вип. 11. С. 73–86.

Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10064>

Казанцева Е. В. Психологический субстрат нарративной схемы *Психолог*. 2018. № 1. С. 39–48. DOI: 10.25136/2409-8701.2018.1.24412 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24412).

Калмыкова Е. С., Мергентайлер Э. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории. *Психологический журнал*. Т. 19. № 5, 1998.

С. 97–103.

Капра Дж., Сервон Д. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 640 с.

Карпов А. В, Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2005. 352 с.

Кирьянова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург : *Оренбургский* ГПИ, 1996. 190 с.

Козлова Н. С. Самопрезентация личности в условиях виртуальной коммуникации (на примере немецко-язычных блогов). *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Лингвистика*. 2012. № 25. С. 114.

Козиев В. Н. Психологический анализ самосознания учителя : диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Спец. : 19.00.07 Педагогическая, детская и возрастная психология. Ленинград, 1980. 205 с.

Коломинский Я. Л. Человек среди людей. Москва : Молодая гвардия, 1987. 238 с.

Кроссли М. Л. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов : монография. Харьков : Гуманитарный Центр, 2013. 284 с.

Конникова М. Выдающийся ум. Мыслить как Шерлок Холмс. Москва : Азбука-Бизнес, 2014. 236 с.

Костюк Г. С. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва : Наука, 1969. С. 118–152.

Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 1. Санкт-Петербург : Университетская книга ; ООО «Алетейя», 1998. 447 с.

Лангер Э. Осознанность. Москва : ЭКСМО, 2017. 240 с.

Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод : теория, практика и методика преподавания. Москва : Академия, 2003. 192 с.

Лебединська, І. В. Особистісний досвід як множинна реальність. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2012. 31 (34). С. 38–46.

Ленк Г. К методологической интеграции наук с интерпретационистской точки зрения. *Вопросы философии*. 2004. № 3. С. 50–55.

Леонтьев Д. А. Лабиринт идентичностей : не человек для идентичности, а идентичность для человека. *Философские науки*. 2009. № 10. С. 5–10.

Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*. 2013. № 3. С. 67–80.

Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.

Леонтьев Д. А., Фам А. Х. Как мы выбираем: структуры переживания собственного выбора и их связь с характеристиками личности. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2011. № 1. С. 39–53.

Леонтьев Д. А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии. *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. С. 25–34.

Личность : внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. : Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Санкт-Петербург : Тускарора, 1996. 175 с.

Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва : Языки русской литературы, 1999. 464 с.

Лотман Ю. М. Избранные статьи. Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллинн : Изд-во Тартус. ун-та, 1992. 497 с.

Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2000. 704 с.

Лотман Ю. М. Структура художественного текста. *Лотман Ю.М. Об искусстве*. Санкт-Петербург : «Искусство – СПб», 1998. С. 14–285.

Лотман Ю. М. Текст у тексті. *Слово. Знак. Дискурс : антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* Львів : Літопис, 1996. С. 428–441.

Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурус как ориентационный комплекс. *Знание. Понимание. Умение*. 2013. № 2. С. 107–110.

Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений Мадди. *Психологический журнал*. 2005. том 26. № 6. С. 87–101.

Мазенко В. С. Игровое начало в произведениях А. П. Чехова. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.01. Воронеж, 2004. 22 с.

Макадамс Д. П. Психология жизненных историй. *Методология и история психологии*, 2008. Т. 3. Вып. 3. С. 135–166.

Максименко С. Д. Актуальні проблеми генетичної психології . *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VIII. Психологічна теорія і технологія навчання*. Вип. 10. Київ : 2019. С. 8–20.

Максимов М. В. Діагностика рівня розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2020. Том XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості Вип. 21 С. 189–203.

Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць*. 2013. Вип. XV. С. 145–151. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307655.pdf>

Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–127.

Машбиць Ю. І. Психологічні механізми і технологія навчання. Київ : Інтерсервіс, 2019. 208 с.

Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва : Педагогика, 1988. 192 с.

Махукова В. М. Теоретична модель дослідження системної рефлексії у трансформаційних іграх. *Інноваційні технології підготовки фахівців соціальної сфери: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (листопад, 2017 р.). С. 70–72. URL :<http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/35200>

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

Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.

Михайлова Е. С. Конститутивные признаки детского нарратива. *Инициативы XXI века*. 2014. № 4. С. 130–131.

Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–127.

Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен. / под общ. ред. Александра Асмолова. Москва : Издательский Дом ЯСК, 2018. 546 с.

Мор С. Рецензия на фильм Р. Балайна «Полеты во сне и наяву». 1982. URL: <http://www.ekrank.ru/film/1309/>

Новейший философский словарь. Постмодернизм / гл. науч. ред. А. А. Грицанов. Минск : Современный литератор, 2007. 816 с.

Ордобоева Л. М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014. № 14 (700). С. 144–153.

Пеньковська Н. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2003. 24 с.

Перлз Ф., Гудмен П. Теория гештальттерапии. Москва : Институт Общегуманитарных исследований, 2001. 384 с.

Пиаже Жан: теория, эксперименты, дискуссии : учеб. пособие / под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. Москва: Гардарики, 2001. 622 с.

Пиаже Ж. Психология интеллекта. Москва : Директ- Медиа, 2008. 351 с.

Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. Москва : Наука, 1979. 235 с.

Проблемы психологической герменевтики / под ред. Чепелевой Н. В. Киев : НПУ имени М.П. Драгоманова, 2009. 382 с.

Проскурнин В. А. К идее развития в контексте СД/СМД методологии. URL: <http://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2016/02/V.A.-Proskurnin.-K-idee-razvitiya.pdf>

Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі: монографія / М. Л. Смільсон, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська, Д. С. Мещеряков, М. М. Назар [та ін.]; за ред. М. Л. Смільсон. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 180 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728329/1/Smulson.pdf>

Рикер П. Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ. Москва ; Санкт-Петербург : Университетская книга, 1998. 313 с.

Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. Москва : Ками, ИЦ Академия. 1995. 160 с.

Рикер П. Живая метафора. *Теория метафоры: Сборник*. Москва : Прогресс, 1990. С. 435–455.

Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. Москва : Медиум. 1995. 412 с.

Розенфельд И. Дискурс и нарратив ресурс. URL: <http://cursorinfo.co.il/news/analyze/2006/03/01/discurs/>.

Розин В. М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры. 2007. URL: http://gtmarket.ru/library/articles/559_HJPBY_hfcgbcfnm.

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

Розин В. М. Личность и ее изучение. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 232 с.

Рощина И. Ф. Исследование нормального и патологического старения (нейропсихологический подход). *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* 2015. № 2(31) URL: <http://mprj.ru>

Рудницкая С. Ю. Структурно-процессуальная модель нарративного конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2021. Том II: Психологічна герменевтика. Вип. 13. С. 4–25. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/727495/>

Рудницкая С. Ю. Продуктивные и стагнирующие стратегии дискурсивного конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології : К.* : 2020. Вип. 12. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. 2. *Психологічна герменевтика*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 19–40.

Рудницка С. Ю., Гуцол К. В. Нарративна компетентність як визначальна складова комунікативної компетентності особистості. *Психологічні проблеми особистості на сучасному етапі розвитку суспільства* : Збірник матеріалів XI Міжнародної науково-практичної конференції (7-8 квітня 2021 р., м. Ніжин) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2021. С. 10–16. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2021/11_conf_zbirn_psycho.pdf#page=11

Сазонов Б. В. Понятие «проблема» и процессы проблематизации в ММК как ключевые для понимания методологического мышления. // *Георгий*

Петрович Щедровицкий. Москва : Российская политическая энциклопедия, 2010. С.193 – 233.

Самопроекування особистості у дискурсивному просторі: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704560/>

Сапогова Е. Е. Лабиринты автобиографии: экзистенциально-нарративный анализ личных историй. Санкт-Петербург : Алетейя, 2020. 364 с.

Сапогова Е. Е. Социокультурные прототипы и смысловые константы автобиографических текстов. *Тексты в образовательном пространстве современной высшей школы*. Таганрог : Изд-во Таг. гос. пед. ин-та, 2007. С. 119–158.

Сапогова Е. Е. Экзистенциальные ожидания как фактор развития во взрослости и старости. *Психология социального развития: Человек в современном мире*. Минск : Изд. Центр БГУ, 2007. С. 99–111.

Сартр Ж.–П. Воображаемое. Феноменологическая психология восприятия. Санкт-Петербург : Наука, 2001. 319 с.

Сенченко Н. А. Блог как способ нарративного конструирования идентичности в условиях сетевой культуры. *Евразийский союз ученых*. 2015. № 4 (17). С. 100–102.

Смульсон М. Л. 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. Вип. 12. С. 41–57.

Смульсон М. Л. Интеллект дорослої людини: структура та саморозвиток. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 1. № 9. 2015. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/175.

Смульсон М. Л. Інтелектуальні метакогніції та конструювання особистісного досвіду в похилому віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2021. Том. II: Психологічна герменевтика. Випуск 13. С. 39–51.

Смульсон М. Л. Интеллект і ментальні моделі світу. *Наукові дослідження когнітивної психології*. Острог : Вид-во Національного університету «Острог», 2009. Вип.12. С. 38–49.

Смульсон М. Л. Категорія розвитку в сучасній психології. *Технології розвитку інтелекту*. 2013. Т.1, № 4. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/68

Смульсон М. Л. Місце задачі в інтелектуальній діяльності. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*, 2017. № 2 (95). С. 40–48.

Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.

Смульсон М. Л. Розвиток дорослої людини у сучасному транзитивному світі. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені*

Г.С.Костюка НАПН України. Т. VIII: Психологічна теорія і технологія навчання. Київ, 2019. Вип. 10. С. 257–267.

Смульсон М. Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 2, № 2 (13), Київ, 2016. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/239

Смульсон М. Л. Самопроекування як засіб ампліфікації розвитку в старості. *Актуальні проблеми психології*. Т. 2. Вип. 9. 2015. С. 36–48.

Смульсон М. Л. Специфіка ментальної моделі світу в старості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. Вип. 13 (16). Київ, 2006. С. 139–155.

Смульсон М. Л. Субъектность в старости как фактор саморазвития. *Человек, субъект, личность в современной психологии* : матер. междунар. науч. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Т. 1. С. 344–346.

Смульсон М. Л., Коваленко-Кобилянська І. Г. Сприйняття й оцінка життєвого шляху в період геронтогенезу : матер. V Всеукр. наук.-практ. конф. «Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я», (м. Київ, 18 листопада 2020 р.) / за заг.ред. проф. О. В. Бацилевої, Київ, 2020. С. 121–124.

Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2008. 256 с.

Тодоров Ц. Поэтика. *Структурализм “за” и “против”*. Москва : Прогресс, 1975. С. 37–113.

Троцук І. В. Теорія і практика нарративного аналізу в соціології. Монографія. Москва : Издательство «Уникум-центр». 2006. 207 с.

Труфанова Е. О. Социальный конструкционизм и исчезновение «я»: критический анализ. *Философские науки*. 2016. (8). С. 114–123.

Труфанова Е. О. Субъект и познание в мире социальных конструкций. Москва : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2018. 320 с.

Турушева Ю. Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности. *Психологические исследования*. 2014. № 7(33). URL: <http://psystudy.ru/num/2014v7n33/932-turusheva33.html>.

Фаликман М. В. Методология конструктивизма в психологии познания. *Психологические исследования*, 2016, 9(48), 3. URL: <http://psystudy.ru>

Федорова В. П. Нарративная компетенция как компонент межкультурного взаимодействия. Современные подходы к уровням обученности и критериям их оценки при подготовке по иностранному языку специалистов-нефилологов. *Вестник МГЛУ*. 2003. Вып. 477. С. 29–40.

Филлипс Л. Дж., & Йоргенсен, М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков : Гуманитарный Центр, 2004. 353 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. Москва : Прогресс, 1990. 367 с.

Фридман Дж., Комбс Д. Конструирование иных реальностей. Москва : Класс, 2001. 362 с.

Фуко М. Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности. Москва : Магистериум, 1996. 446 с.

Фуко М. Надзирать и наказывать : Рождение тюрьмы. Москва : Ad Marginem, 1999. 480 с.

Харман Г. Сети и ассамбляжи: возрождение вещей у Латура и Деланда. *Логос*. 2017. Том 27. С. 1–34.

Харре Р. Вторая когнитивная революция. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 2. С. 3–15.

Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.

Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. Мюнхен, 2000. 333 с.

Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості. *Основи практичної психології : Підручник*. Київ : Либідь, 1999. С. 112–135.

Чепелева Н. В. Интерпретация как механизм конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том. II : Психологічна герменевтика. Випуск 12. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка. С. 4–18.

Чепелева Н. В. Лейтмотив як провідна лінія розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II. : Психологічна герменевтика*. 2011. Вип. 7. С. 5–14.

Чепелева Н. В. 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.) / Под ред. Л. И. Дементий*. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013. С. 34–39.

Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. *Мова і культура (Науковий щорічний журнал)*. Вип. 6. Т. II. *Психологія мови і культури. Мова і засоби масової комунікації*. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2003 С. 25–33.

Чепелева Н. В. Розв'язання смислових задач як чинник самопроекування особистості. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VIII. Психологічна теорія і технологія навчання*. Випуск 10. Київ. : 2019. С. 300–313.

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

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

Чепелева Н. В. Самопроекування особистості в дискурсивному просторі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2012. Вип. 31. С. 12–20.

Чепелева Н. В. Самопроекування як процес створення потенційної особистої історії. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. 2. Вип. 11. С. 4–21.

Чепелева Н. В. Структурно-смысловая модель нарративного конструирования опыта в контексте развития личности. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том II : Психологічна герменевтика*. 2021. Вип. 13. С. 26–38. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/727496/>

Чепелева Н. В. Текст і читач : посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 124 с.

Чепелева Н. В. Теоретические основы психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II : Психологічна герменевтика*. 2001. Вип. 1. С. 5–19.

Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю., Гуцол К. В. Діагностичний інструментарій визначення нарративної компетентності особистості. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 5. № 1 (29). 2021. URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/546

Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія: Психологія*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2019. Вип. 25 (1). С. 363–383.

Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель самопроекування особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 105–113.

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

Чехов А. П. Дама с собачкой. *Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Т. 10. : Сочинения. 1898-1903*. Москва : Наука, 1986. 492 с.

Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания. Киев : СТИЛОС, 1997. 236 с.

Шиловська О. М. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду молодшими школярами. *Особистість та її історія : колективна монографія*

/ за ред. Н. В. Чепелевої, М. В. Папучі. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2018. С. 297–311.

Шмид В. Нарратологія. Москва : Язика славянської культури, 2003. 312 с.

Шюц А. Избранное : мир, святающийся смыслом. Москва : РОССПЭН, 2004. 1056 с.

Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту. Київ : Центр духовної культури. 2004. 560 с.

Эко У. Сказать почти то же самое. Санкт-Петербург : Симпозиум, 2006. 574 с.

Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. Москва : Тривола, 1994. 168 с.

Эткинд А. Хлыст. Москва : Новое литературное обозрение, 1998. 688 с.

Bruner J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*. 1991. № 18. P. 1–21.

Antaki Ch., Leudar I. Recruiting the record : using opponents exact words in parliamentary argumentation. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 2001. 21 (4). P. 467–488. doi:10.1515/text.2001.008. S2CID 145464218.

Boyd D. A Blogger's Blog : Exploring the Definition of a Medium. *Reconstruction*. 2006. № 6. URL: [http:// www.danah.org/papers/ABloggersBlog.pdf](http://www.danah.org/papers/ABloggersBlog.pdf).

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

Carr D. Time, narrative and history. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, 1986. 300 p.

Eco U. Semiotics and the philosophy of language. Indiana University Press, 1984. 242 p.

Gergen K. An invitation to social construction. London : Sage, 1999. 822 p.

Gergen K. J. Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1973. Vol. 26. P. 309–320.

Giddens A. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge : Polity Press, 1991. 190 p.;

Hammack P. L. Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*. 2008. Vol. 12. P. 222–247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>.

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

Goddiener M. Postmodern Sensioties. Material Culture & the Form of postmodern life. Oxford : Blackwell, 1998. 262 p.

Habermas T., Bluck S. Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 2000. 126(5). P. 748–769.

Harre R. Language games and the texts of identity. *Texts of Identity*, Sage : London. 1989. 143 p.

Jameson F. *The Political Unconscious : Narrative as a Socially Symbolic Act*. Ithaca, NY : Cornell University Press, 1981. 296 p.

Karakozov R. R. Narratives, Personal Sense, Chronotope & Identity. *Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice. Fourth Congress of the Cultural Research and Activity Theory: Abstracts*. Aarhus. Denmark, 1998.

Mattingly C. Narrative Suspense and the Lost Self. *Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice. Fourth Congress of the Cultural Research and Activity Theory: Abstracts*. Aarhus. Denmark, 1998.

Mitchell G. Adult intellectual development. URL: www.trans4mind.com

Murray K. (1989). The Construction of Identity in the Narratives of Romance and Comedy. In John Shotter and Kenneth J. Gergen (eds.) *Texts of Identity*. London : Sage, pp. 176–205.

Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct / Sarbin T. R. (eds.). New York : Praeger, 1986. 322 p.

Olson G. Futures of Law and Literature : A Preliminary Overview from a Culturalist Perspective. *Recht und Literatur im Zwischenraum. Law and Literature. In-Between : Aktuelle inter- und transdisziplinäre Zugänge. Contemporary Inter- and Transdisciplinary Approaches*. Ed. Christian Hiebaum, Susanne Knaller, Doris Pichler. Bielefeld : transcript. 2015. P. 37–69.

Pals J. L. Authoring a second chance in life : emotion and transformational processing within narrative identity. *Research in Human Development*. 2006. № 3. P. 101–120.

Polkinghorn D. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany : State University of New York Press, 1988. 232 p.

Potter J., Wetherell M. *Discourse and social psychology : Beyond attitudes and behaviour*. London : Sage, 1987. 256 p.

Routledge encyclopedia of narrative theory / ed. by D. Herman, M. Jahn, M.–L. Ryan. London. New York : Routledge, 2008. 752 p.

Schiffrin D. *Approaches to discourse*. Cambridge, MA & Oxford : Blackwell, 1994. 470 p.

Schiffrin D. *In Other Words : Variation in Reference and Narrative*. Cambridge : Cambridge University Press. 2006. 321 p.

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

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

Vaassen B. Die narrative Gestalt(ung) der Wirklichkeit. *Grundlinien einer postmodern orientierten Epistemologie der Sozialwissenschaften*. Braunschweig/Wiesbaden : Vieweg, 1996. S. 63–69.

Varela F. J., Thompson E., Rosch E. *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge. Mass. London : The MIT Press, 1991. P. 75–76.

Ward G. Postmodernism. London, Chicago : McGraw-Hill Trade, 1997. 186 p.

Winterton J., Delamare F. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Research report elaborated on behalf of Cedefop / Thessaloniki Final draft (CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04). Thessaloniki, 2005. 131 p.

White H. Metahistory : The Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe. Baltimore, London : Johns Hopkins University Press, 1973. 448 p.

Наукове видання

**ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ У КОНТЕКСТІ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 10,0

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.