

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



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ  
ПСИХОЛОГІЇ:**

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

**ТОМ II**

**ПСИХОЛОГІЧНА ГЕРМЕНЕВТИКА**

**ВИПУСК 15**

**Київ – 2024**

**Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. II: Психологічна герменевтика. 2024.**  
Випуск 15. 100 с.

**Головний редактор:**

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

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

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

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

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



*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 11 від 26.09.2024 р.).*

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

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024

## Зміст

|  |    |
|--|----|
| Рудницька С.Ю. Життєва компетентність homo zwischens в умовах війни.....                           | 4  |
| Чепелева Н.В. Дискурсивні практики розвитку життєвої компетентності особистості .....              | 15 |
| Зарецька О. О. Методичний інструментарій в наративних дослідженнях (аналіз деяких напрямків) ..... | 25 |
| Зазимко О. В., Шиловська О.М. Динаміка життєвих завдань особистості в умовах війни .....           | 38 |
| Гуцол К.В. Чинники розвитку життєвої компетентності особистості .....                              | 59 |
| Гудінова І.Л. Поняття волонтерство, мем як складові «культури участі».....                         | 71 |
| Потьомкін В. О. Життєва компетентність особистості як мотиваційний ресурс навчання дорослих.....   | 81 |

УДК 159.923.2

Рудницька С.Ю.

## ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ *HOMO ZWISCHENS* В УМОВАХ ВІЙНИ

*Рудницька С.Ю. Життєва компетентність homo zwischens в умовах війни.*

*Анотація.* Статтю присвячено проблемі розвитку життєвої компетентності *Homo zwischens* в умовах війни як ключового фактору адаптації людини до екстремальних умов, забезпечення її фізичне виживання і психічної стабільності, збереження та відновлення ментального здоров'я, продуктивності соціальної взаємодії, здатності до пошуку нових джерел сенсу, формування нових навичок та спроможності особистісного розвитку в цілому. Серед базових складових життєвої компетентності *Homo zwischens*, що уможливають її продуктивне життєздійснення в екстремальних умовах війни, виокремлено: психологічну стійкість, критичне мислення та рефлексію, здатність особистості до творчого розв'язання життєвих задач. Розроблено структурно-змістова модель, що відображає розвиток життєвої компетентності *Homo zwischens* як інтеграції трьох перманентно взаємодіючих процесів: актуалізації власної ідентичності, особистісного смислотворення та розвитку соціокультурної адаптивності особистості. Показано, що кожен компонент моделі координується з іншими, забезпечуючи цілісне розуміння того, як саме *Homo zwischens* асимілює нові особистісні смисли та досвіди, підвищує рівень власної соціокультурної адаптивності в кризових умовах. Перспективи застосування запропонованої моделі розвитку життєвої компетентності *Homo zwischens* під час війни пов'язано з можливостями розробки на її основі програм реабілітації ветеранів, психологічної допомоги вразливим категоріям населення, підтримки біженців та інших постраждалих від війни; з подальшими дослідженнями, спрямованими на вивчення адаптивних механізмів відтворення ментального здоров'я особистості в умовах екстремальних соціальних змін.

**Ключові слова:** особистість, *Homo zwischens*, життєва компетентність, розвиток, структурно-змістова модель, війна.

**Rudnytska S. Life Competence of Homo zwischens in Wartime Conditions.**

**Abstract.** *The article addresses the problem of developing life competence in Homo zwischens during wartime as a key factor in human adaptation to extreme conditions. This competence ensures physical survival, psychological stability, the preservation and restoration of mental health, the productivity of social interaction, the ability to seek new sources of meaning, and the formation of new skills and capacities for personal development.*

*Among the fundamental components of life competence in Homo zwischens that enable productive life realization in the extreme conditions of war are identified: psychological resilience, critical thinking, and reflection, as well as the individual's ability to creatively solve life challenges.*

*A structural-content model has been developed, representing the development of life competence in Homo zwischens as the integration of three continuously interacting processes: the actualization of personal identity, the creation of personal meaning, and the development of sociocultural adaptability. It is shown that each component of the model coordinates with the others, providing a holistic understanding of how Homo zwischens assimilates new personal meanings and experiences, enhancing their level of sociocultural adaptability in crisis situations.*

*The prospects for applying the proposed model of life competence development in Homo zwischens during wartime are associated with the potential to develop rehabilitation programs for veterans, psychological support for vulnerable populations, and assistance for refugees and other war-affected individuals. Additionally, the model serves as a foundation for further research aimed at studying adaptive mechanisms for restoring mental health in conditions of extreme social change.*

**Keywords:** *personality, Homo zwischens, life competence, development, structural-content model, war.*

**Вступ.** Сучасний світ з його стрімкими трансформаціями, інформаційними потоками та новими викликами формує унікальні умови для розвитку особистості. Одним із новітніх понять, яке проблематизується на перетині психології, соціології та культурології, є життєва компетентність особистості, що відображає її здатність ефективно інтегруватися в соціокультурний простір, самостійно ставити і розв'язувати життєві задачі, приймати продуктивні рішення і діяти відповідно до власних ціннісно-смыслових координат.

У цьому контексті актуальності набуває концепція Номо zwischens, що закарбовує сутність сучасної людини, яка перебуває між різними культурними, соціальними та особистісними реальностями.

Вона відображає стан і процес постійного «переходу» особистості, її адаптації та балансування між різними світоглядами, ідентичностями та життєвими обставинами. У ці періоди під впливом певних умов особистість, трансформуючись, здійснює перехід від одного, умовно цілісного, «завершеного» фрагменту життєвого шляху, до іншого – якісно нового (або, принаймні, такого, що суб'єктивно так переживається), що неминуче потребує докладання відчутних внутрішніх зусиль і особистісних подолань. Концепція *Homo zwischens* в науковій літературі описується як модель особистості, що підкреслює гібридність її ідентичності, адаптацію до постійних змін і здатність інтегрувати різноманітний і часто суперечливий життєвий досвід.

Дослідження *Homo zwischens* охоплює теми міжкультурної компетентності, психологічної стійкості, інноваційності та смислотворення, особливо в контексті соціальних конфліктів та глобалізації. *Homo zwischens* постає інтегративною концепцією, що дозволяє зрозуміти, як саме сучасна людина адаптується до постійних змін і знаходять сенс у мінливому світі, що постійно трансформується. Серед науковців, які досліджували феномен *Homo zwischens*, можна виділити S. Hall, котрий вивчав проблему гібридної ідентичності та міжкультурної взаємодії (S. Hall, 1996); Z. Bauman, що розробив концепцію «рідкої модерності» (Z. Bauman, 2009) та Н.К. Bhabha, який запровадив та обґрунтував поняття «третього простору» у культурологічних дослідженнях (Н.К. Bhabha, 1994).

Концепція *Homo zwischens* набула принципової актуальності під час війни, коли перед мільйонами українців постала задача навчитися швидко адаптуватися до радикальних змін, зберігаючи при цьому власну ідентичність та розвиваючи життєву компетентність. Умови війни принципово підсилюють динаміку «переходу», створюють екстремальне середовище, де *Homo zwischens* стикається з необхідністю постійно балансувати між різними зовнішніми та внутрішніми реаліями, зберігаючи особистісну цілісність, розширюючи та збагачуючи власну смислову систему, вибудовуючи власну ментальну модель світу.

На сьогоднішній день для психологічної практики соціально значимою є проблема пошуку продуктивних стратегій взаємодії з вразливими категоріями населення, що переживають лімінальну фазу, усередині якої їм властиві, часом надзвичайно складні, відчуття повної невизначеності, безвихідності, неможливості здійснення будь-якого вибору, що, у свою чергу, може призвести до неврозів, психосоматичних розладів, різноманітних залежностей, тривожно-депресивних розладів тощо.

Проте, незважаючи на актуальність і соціальну значимість зазначеної проблеми, у психологічному науковому дискурсі концепція

Номо zwischens залишається малоопрацьованою, що стає перешкодою для розробки психологічних практик і технологій розвитку життєвої компетентності особистості під час війни в Україні.

**Мета статті** – схарактеризувати авторську структурно-змістову модель розвитку життєвої компетентності Номо zwischens в умовах війни.

**Результати дослідження проблеми.** З нашої точки зору, конструктивні можливості та перспективи розв'язання зазначеної проблеми відкриває психолого-герменевтичний підхід, згідно якому, в процесі розвитку життєвої компетентності особистості – реалізації її екзистенційної потреби в осмисленні світу, створенні образу реальності, підтримці константності символічних культурних контурів – значну роль відіграють соціокультурні дискурси, занурюючись в які особистість вибудовує власний життєвий твір, що втілює певні поведінкові моделі, характерні, насамперед, для граничних, поворотних, лімінальних, перехідних періодів життя.

Різнопланові дослідження перехідних періодів життя Номо zwischens мають давню історію у гуманітарному знанні. Так, згідно позиції А. Геннер, ритуал переходу (rites de passage), є обов'язковою складовою будь-якого типу мінливості й актуалізує дихотомію, що існує між «стабільною» і «змінною» структурами. З його погляду, усередині процесу переходу доцільно виокремити три етапи:

- сепарацію (відчуження, відділення), яка припускає ізоляцію певної індивідуальної форми або індивіда (ініціанта) від фіксованої соціокультурної структури, що «відриває» його від реального часу/простору;

- маргинальність або лімінальність, що характеризується амбівалентним станом ініціанта (або «транзитного мандрівника»), його переходом у проміжну амбівалентну соціальну зону (лімбо);

- інкорпорацію (об'єднання), яка відповідає «реагрегації» індивіда, повернення ініціанта в соціальну реальність в оновленому статусі, що пов'язана із церемоніалом інкорпорації у «новий світ» (А. Геннер, 1960).

Виходячи з концепції А. Геннер, ритуал переходу може бути представлено як цілісну інтегральну єдність прелімінальної, лімінальної та постлімінальної фаз; а збереження послідовності стадій ритуалу для різних вікових груп дозволяє зробити висновок про наявність універсальних закономірностей подібних ритуалів та їхнє значення як для різноманітних спільнот, так і для окремо взятого індивіда (А. Геннер, 1960).

Під фазами «переходу» (проміжні, лімінальними періодами) життєвого шляху Номо zwischens ми будемо розуміти суб'єктивно диференційовані «зазори у триваючому досвіді» (В.П. Зінченко), що сполучені з рефлексією смислової завершеності певних життєвих

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика фрагментів, які вимагають подолання «Себе наявного» і проєктування «Себе іншого».

Термін «лімінальний», уперше використав у науковій практиці А. Геннер у 1908 році. Це поняття походить від латинського слова «limin», що означає межу, поріг, прохідний коридор, і, у його концепції, артикулюється як специфічна транзитна динамічна кондиція, що є проміжним станом між стабільною і вже трансформованою структурами. У своїх дослідженнях А. Геннер інтерпретує лімінальну фазу як проміжну, медіативну, що спонукається імпульсом мінливості (А. Геннер, 1960).

Розвиваючи ідеї А. Геннер, V. Turner визначає лімінальний період як «інтерструктуральну ситуацію», що розгортається між «різними позиційними структурами» (V. Turner, 1995). З його погляду, «в умовах лімінальною фази індивід перебуває ні «там», ні «тут». Він перебуває «між» юридично, традиційно, конверсійно та церемоніально встановлених позицій. Відповідно, припиняється дія як «попереднього», так і «майбутнього» його статусу, індивід перебуває в позиції відчуження й невизначеності, у стані очікування реалізації реконструйованих і оновлених культурних моделей і парадигм» (V. Turner, 1995, р. 126).

Проте, як підкреслює M.I. Spairosu, лімінальність містить не тільки ізоляцію від стабільних структур, а і потенційні можливості створення альтернативних структур, «лімінальність для Тернера є формою не тільки транзитності, а і потенційності» (M.I. Spairosu, 1997, р. 113).

На думку R.E. Palmer, «в індивіда, що переходить у лімінальну фазу, є індивідуальний потенціал, але він перебуває в розломі, існуючому між світами, тобто рівною мірою є концептуальним медіумом для альтернативних структур, які існують «там» і «тут» (R.E. Palmer, 1980, р. 8).

Отже, Homo zwischens – це людина, яка перебуває в перехідному (пороговому, межовому, проміжному, маргінальному) стані, постійному процесі адаптації та змін, опинилася перед вибором, вагається, сумнівається, змушена в умовах невизначеності приймати ризиковані рішення. У тисках цвишенізму під час війни особистість здійснює вибір між альтернативами: «привласнення»/«заперечення», «віра»/«зневір'я», «особистісне» /«колективне», «страх»/ «обов'язок», «справедливість»/«вигода», «життя»/«смерть», «індивідуальність»/«колективність», «любов»/«ненависть», «вірність»/«зрада», «гуманність»/ «жорстокість», «надія»/ «розчарування», «гідність»/ «підкорення», «активність»/ «пасивність», «співчуття»/ «байдужість», «сім'я»/ «обов'язок», «відповідальність»/ «інфантилізм», «принципальність»/«компроміс» тощо.



## Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика

Так, наприклад, в умовах війни вибір між сім'єю і обов'язком перед Батьківщиною може стати надзвичайно складним і болючим. У процесі такого вибору людина може відчувати себе розірваною між особистими прихильностями та почуттям обов'язку перед державою. Безумовно, цей вибір пов'язаний із проблемою ідентичності, цінностей, а також з глибинними моральними дилемами. У контексті війни також може актуалізуватися вибір між безпекою та благополуччям родини з одного боку та необхідністю захистити свою країну і своїх співгромадян з іншого. Ситуація необхідності здійснення такого вибору може також мати серйозні наслідки для ментального здоров'я особистості, впливаючи на її психологічний стан, відчуття провини або гордості, а також на її стосунки з близькими, що може також визначати специфіку розвитку її життєвої компетентності в умовах війни.

У свою чергу, життєва компетентність *Homo zwischens* характеризується здатністю адаптуватися до перманентних трансформацій та невизначеностей, що є центральним аспектом виживання в сучасному світі, особливо в контексті війни в Україні. Війна, вочевидь, принципово впливає на *Homo zwischens* як на особистісному, так і на колективному рівнях.

Так, в особистісному вимірі війна змушує *Homo zwischens* переосмислити власне місце у світі, адаптувати свої життєві стратегії та знайти нові сенси у своїх життєздійсненнях. Особистість трансформується, поєднуючи в собі досвід війни з попередніми культурними та соціальними контекстами, що призводить до формування нової гібридної ідентичності.

На колективному рівні *Homo zwischens* взаємодіє з іншими людьми, формуючи нові спільноти, засновані на спільних цінностях, смислах та цілях. Цей процес включає створення нових соціальних структур, які допомагають особистості виживати та формувати життєву компетентність в умовах війни. Колективна ідентичність стає важливим джерелом смислів та підтримки, що дозволяє *Homo zwischens* зберігати цілісність і мотивацію.

З нашої точки зору, в умовах війни розвиток життєвої компетентності *Homo zwischens* доцільно представити як інтеграцію трьох перманентно взаємодіючих процесів: *актуалізації власної ідентичності, особистісного смислотворення та розвитку соціокультурної адаптивності*. Зупинимось на їх більш детальній характеристиці.

Гібридна ідентичність постає однією з ключових характеристик *Homo zwischens*. Вона формується шляхом інтеграції різних культурних, соціальних та особистісних аспектів. В умовах війни людина змушена поєднувати досвід мирного часу з реаліями воєнного стану, що дозволяє їй витримувати в екстремальних умовах існування.

Так, S. Hall підкреслює важливість контексту конфлікту для формування нових, гібридних форм ідентичності (S. Hall, 1996), що актуально для розуміння Homo zwischens в умовах війни в Україні.

Гібридна ідентичність Homo zwischens підсилюється через поєднання національних, локальних та військових аспектів. Люди змушені одночасно бути захисниками своєї країни, переселенцями, волонтерами і зберігати зв'язок зі своєю культурою та спільнотою. Травматичний досвід, втрати, вимушена міграція та адаптація до життя в зоні конфлікту формують нові аспекти ідентичності, які включають витривалість, солідарність, сумісність тощо. В умовах, коли традиційні цінності піддаються випробуванням, а соціальні структури руйнуються, люди змушені здійснювати ревізію цінностей, вибудовувати, добудовувати та перебудовувати ієрархії смислів, актуалізувати власні ідентичності відповідно до нової реальності.

При цьому, специфікою постмодерного світогляду є своєрідне розуміння самої природи реальності та дискредитація ідеї «об'єктивної реальності». «Сама по собі» реальність не існує, а лише – численні її версії, що створюються за допомогою різних способів її означування. Особистість, реалізуючись, може обирати занадто багато версій реальності, рухаючись у континуумі, що задається фундаментальними опозиціями «гіпо-»/«гіпер-» («ресурси»/«дифіцитарності»), та асимілюючи як базові різні динамічні тимчасові нестійкі конфігурації «заперечення»/«привласнення».

Характер цієї реалізації можна описати, звернувшись до запропонованих Ж. Лаканом та поширених Ж. Деррідою положень про децентрований суб'єкт («особистість-поле»), що зберігає себе як особистість, уникаючи при цьому жорсткого самовизначення (J. Straub, 2021). Стикаючись з чужими для нього цінностями, децентрований суб'єкт прагне уникнути їхньої ідентифікації зі своїми поглядами та переконаннями, ніби переміщуючись в іншу точку «поля». При цьому межі цього поля теж рухливі. Багаторазові засвідчення власної несхожості стають характерною тенденцією його дискурсивних практик.

Іншою характерною особливістю ідентичності Homo zwischens постає плинність. Особистість Homo zwischens не має жорсткої «зафіксованості», «укоріненості», а постійно змінюється у відповідь на нові виклики, що дозволяє людині швидко адаптуватися до нових умов, змінюючи свою поведінку, цінності та переконання залежно від нових життєвих ситуацій.

Саме інтеграція різних життєвих досвідів Homo zwischens і є ключовим процесом у формуванні її ідентичності. Людина об'єднує свої минулі та теперішні переживання, культурні впливи та соціальні ролі в єдиний суперечливий автонаратив.

Підсилення національної ідентичності та її інтеграція з локальною ідентичністю під час війни становить важливий аспект формування життєвої компетентності Homo zwischens, що включає процеси відновлення та актуалізації національної ідеї, символів, мови та культури, а також їх інтеграцію в повсякденні життєві практики. Так, для багатьох українців війна стала каталізатором для переосмислення своєї національної приналежності, ідентифікації з певними регіонами чи соціальними групами.

Ще однією з ключових особливостей розвитку життєвої компетентності Homo zwischens є запит «на смисл» (смиловизначення, смислопоглинання, смислотворення), тобто пошук нових сенсів у пережитому досвіді та їх реінтеграція в новий досвід війни, що, у свою чергу, може включати перегляд життєвих цілей, формування нових життєвих стратегій та прийняття нових соціальних ролей, які відповідають реаліям війни. Реінтерпретація досвіду війни дозволяє Homo zwischens вибудувати контури нової цілісності, зберігаючи психологічну стійкість, незважаючи на зовнішні виклики. Особистість асимілює нові смисли у «постійному діалозі» з травматичним досвідом, суспільними цінностями та власним екзистенційним пошуком.

Соціокультурна адаптивність постає критичним аспектом виживання Homo zwischens в умовах війни, принциповою складовою розвитку її життєвої компетентності. Під час війни людина змушена навчатися пристосовуватися до нових соціальних умов, які можуть включати вимушену міграцію, втрату попередніх соціальних зв'язків та необхідність інтеграції в нові соціальні та культурні середовища. Отже, соціокультурна адаптивність включає здатність особистості встановлювати нові соціальні зв'язки, вибудовувати підтримуючі мережі та адаптуватися до нових культурних норм і цінностей.

У свою чергу, до ключових складових життєвої компетентності Homo zwischens під час війни вважаємо за доцільне віднести *психологічну стійкість, критичне мислення та рефлексію, здатність особистості до творчого розв'язання життєвих задач*, що забезпечують продуктивне життєздійснення особистості в кризових умовах.

Так, психологічна стійкість характеризує здатність особистості зберігати емоційну стабільність, витримувати стрес і залишатися високофункціональною в умовах тривалої напруги та кризи, характерних для війни. Ця складова включає кілька важливих аспектів саморегуляції особистості як здатності управляти власними емоціями, запобігати паніці та депресії, підтримувати позитивний настрій і знаходити внутрішні ресурси для подолання складних ситуацій:

- резильєнтність здатність до відновлення (відтворення): Homo zwischens може швидко відновлюватися після травматичних

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика подій, актуалізувати мотивацію для продовження діяльності навіть після серйозних втрат чи поразок;

- самовладання – уміння контролювати свої реакції на стресові події, приймати конструктивні рішення в умовах емоційного тиску та/або напруги, зберігати внутрішню рівновагу в критичних ситуаціях.

Критичне мислення постає важливою складовою життєвої компетентності під час війни, становить здатність продуктивно аналізувати життєві ситуації, оцінювати інформацію з різних джерел, ідентифікувати потенційні загрози та можливості, що є особливо важливим у воєнних умовах:

- інтерпретувати/реінтерпретувати життєві ситуації, розглядати різні аспекти складних ситуацій, оцінювати їх значущість і вплив на особисте та колективне благополуччя, що дозволяє приймати обґрунтовані рішення;

- виявляти помилки та ризики, критично оцінювати минулі події та власні дії в них, виявляти особистісні дефіцитарні зони та запобігати їх «впливу», що підвищує ефективність прийняття рішень у майбутньому.

У свою чергу, використання рефлексивних ресурсів уможливило осмислення людиною особистого та життєвого досвіду, здатність вчитися на помилках, формувати власні переконання, конструювати настановлення щодо реалізації стратегій подальшого розвитку та/або функціонування.

Здатність до творчого розв'язання життєвих задач зумовлює можливість генерувати нові ідеї та підходи до вирішення проблем, особливо в умовах задач з неповною базою даних, обмежених ресурсів і невизначеності, характерних для війни. Номо zwischens шукає нестандартні способи розв'язання задач, які можуть виникнути в кризових умовах, що може включати ефективне використання актуальних ресурсів, оптимізацію процесів або впровадження нових методів і підходів щодо власної життєдіяльності. Творчий підхід до особистісного життєздійснення дозволяє швидко адаптуватися як до несподіваних, так і до перманентних змін, знаходити альтернативні шляхи досягнення цілей, що знижує вплив зовнішніх загроз на особистість та постає особливо важливим в умовах війни, де спільні зусилля можуть значно підвищити шанси на життя в принципі.

Узагальнення вищенаведених факторів розвитку життєвої компетентності Номо zwischens під час війни представимо у таблиці 1.

**Структурно-змістова модель розвитку життєвої компетентності  
Номо zwischens в умовах війни**

| <b>Ідентичність Номо zwischens</b>   | <b>Соціокультурна адаптивність</b>       | <b>Специфіка смислотворення</b>    | <b>Складові життєвої компетентності</b> |
|--|--|------------------------------------|---|
| Гібридна ідентичність; плинність ідентичності; колективна ідентичність         | Адаптація до нових соціальних умов       | Реінтерпретація життєвих подій     | Психологічна стійкість                  |
| Інтеграція різних досвідів   | Побудова нових соціальних зв'язків       | Реконструкція смислових орієнтирів | Критичне мислення та рефлексія          |
| Підсилення національної ідентичності та її інтеграція з локальною ідентичністю | Реінтерпретація соціокультурного досвіду | Інтеграція досвіду війни           | Творче розв'язання життєвих задач       |

**Висновки.** Життєва компетентність як метаресурс особистості під час довготривалої війни набуває принципове значення та постає ключовим фактором адаптації людини до екстремальних умов, забезпечуючи її фізичне виживання і психічну стабільність, збереження та відновлення ментального здоров'я, продуктивність соціальної взаємодії, здатність до пошуку нових джерел сенсу, формування нових навичок та спроможність особистісного розвитку в цілому.

Як базові складові життєвої компетентності Номо zwischens – людини, що перебуває в перехідному стані, постійному процесі адаптації та змін, що опинилася перед вибором, вагається, сумнівається, змушена в умовах невизначеності приймати ризиковані рішення, виокремлено: *психологічну стійкість, критичне мислення та рефлексію, здатність особистості до творчого розв'язання життєвих задач*, що, у свою чергу, уможливають продуктивне життєздійснення особистості в кризових умовах війни.

Розроблена структурно-змістова модель відображає розвиток життєвої компетентності Номо zwischens як інтеграцію трьох перманентно взаємодіючих процесів: *актуалізації власної ідентичності, особистісного смислотворення та розвитку соціокультурної адаптивності особистості*. Кожен компонент моделі координується з іншими, забезпечуючи цілісне розуміння того, як саме Номо zwischens асимілює нові особистісні смисли та досвіди, підвищує рівень власної соціокультурної адаптивності в кризових

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика умовах. Запропонована модель відтворює динамічний процес розвитку життєвої компетентності Homo zwischens, в якому особистість постійно трансформується під впливом актуальних соціокультурних викликів; висвітлює специфіку виживання, самовизначення та самореалізації особистості в умовах довготривалої війни.

Перспективи застосування запропонованої моделі розвитку життєвої компетентності Homo zwischens під час війни ми пов'язано з можливостями розробки на її основі програм реабілітації ветеранів, психологічної допомоги вразливим категоріям населення, підтримки біженців та інших постраждалих від війни; з подальшими дослідженнями, спрямованими на вивчення адаптивних механізмів відтворення ментального здоров'я особистості в умовах екстремальних соціальних змін.

### References

Bauman, Z. (2009). *Living on Borrowed Time: Conversations with Citlali Rovirosa-Madrazo*. Cambridge: Polity.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Genep, A. (1960). *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.

Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs "Identity"? *Questions of Cultural Identity* / ed. by S. Hall and P. du Gay. London: Sage. URL: <https://doi.org/10.4135/9781446221907>

Palmer, R. E. (1980). The Liminality of Hermes and the Meaning of Hermeneutics Proceedings of the Heraclitean Society. *A Quarterly Report on Philosophy and Criticism of the Arts and Sciences*, 5, 4-11.

Spariosu, M. I. (1997). *The wreath of the wild olive: Play, liminality, and the study of literature*. Albany: State University of New York Press.

Straub, J. (2021). Action-Theoretical Cultural Psychology and the Decentred Subject. *Culture as Process: A Tribute to Jaan Valsiner*, 363-378.

Turner, V. (1995). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure (Foundations of Human Behavior)*. New York: Cornell New York University Press.

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2024. Вип. 15.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II., Issue 15, 2024.  
ISSN 2072-4772

## ДИСКУРСИВНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Чепелєва Н.В. Дискурсивні практики розвитку життєвої компетентності особистості.*

*Анотація.* Стаття спрямована на з'ясування ролі дискурсивних практик у розвитку життєвої компетентності особистості.

*Життєва компетентність розглядається як властивість особистості, що базується на усвідомленому особистому досвіді та забезпечує продуктивне розв'язання життєвих задач, які постають перед людиною упродовж її життя. Вона значною мірою формується в процесі здійснення особистістю різного роду дискурсивних практик, які тлумачаться як процес взаємодії з дискурсами, тобто процес їх засвоєння, відтворення та породження.*

*Провідними ознаками життєвої компетентності особистості є здатність до смислотворення, самопроєктування, уміння інтерпретувати життєві ситуації та ставити на цій основі власні життєві завдання. Усі вказані вище ознаки розвиваються в дискурсивному соціальному та індивідуальному просторах шляхом задіяння відповідних дискурсивних практик.*

*Під дискурсивною практикою розуміється діяльність, спрямована на усвідомлення соціально та індивідуального досвіду мовними засобами, створення на цій основі власного смислового простору та наявність в особистості здатності до трансляції отриманого досвіду за допомогою дискурсивних утворень. Розглянуто підходи до розуміння таких практик у соціології, лінгвістиці, літературознавстві та психології.*

*Показано, що дискурсивні практики відіграють значну роль у розвитку життєвої компетентності особистості як здатності не лише усвідомлювати власний досвід, а й активно діяти в різних життєвих обставинах, особливо складних та непередбачуваних. До провідних дискурсивних практик належать практики інтерпретації, розуміння, наративізації та трансформації Я-тексту особистості.*

*Ключові слова:* життєва компетентність, дискурс, дискурсивна практика, наратив, інтерпретація, розуміння, самопроєктування.

*Chepeleva N.V. Discursive practices of the personality life competence development.*

*Abstract.* The purpose of the article: to find out the role of discursive practices in the development an personality life competence. Life competence is considered as a property of the personality, based on

*conscious personal experience and providing a productive solution to life problems that arise before a person during his life. To a large extent, it is formed in the process of an individual's implementation of various kinds of discursive practices, which are interpreted as the process of interaction with discourses, that is, the process of their assimilation, reproduction and generation. The leading signs of an individual's life competence are the ability to create sense, self-designing, the ability to interpret life situations and set one's own life tasks on this basis. All the above-mentioned features develop in the discursive social and individual spaces using appropriate discursive practices.*

*Discursive practice are understood as activity aimed at realizing social and individual experience through linguistic means, creating on this basis one's own semantic space, and the presence in the individual of the ability to broadcast the acquired experience with the help of discursive formations. Approaches to understanding such practices in sociology, linguistics, literary studies, and psychology are considered. It is shown that discursive practices play a significant role in the development of a personality life competence as the ability not only to be aware of one's own experience, but also to actively act in various life circumstances, especially complex and unpredictable ones. Leading discursive practices include the practices of interpretation, understanding, narrativization, and transformation of an individual's self-text.*

**Key words:** *life competence, discourse, discursive practice, narrative, interpretation, understanding, self-designing.*

**Вступ.** Життєва компетентність тлумачиться нами як властивість особистості, що забезпечує продуктивне розв'язання життєвих задач, які постають перед людиною упродовж її життя. Джерелом життєвої компетентності особистості є її усвідомлений, проінтерпретований та осмислений життєвий досвід. Він зумовлює трансформацію складних життєвих обставин в самостійно поставлені задачі та знаходження ефективних способів їх розв'язання. Саме аналіз, інтерпретація та осмислення будь-яких складних ситуацій спонукають особистість до самостійної постановки та успішного розв'язання задач, насамперед, задач на пошук та віднайдення смислу (Chepeleva, 2023).

Таким чином, життєва компетентність особистості відображає її здатність ефективно інтегруватися в соціокультурний простір, осмислювати та трансформувати різноманітний і часто суперечливий життєвий досвід, швидко адаптуватися до радикальних змін, зберігаючи при цьому власну ідентичність (див. статтю С.Ю. Рудницької у даному збірнику)..



Крім того, важливою передумовою розвитку життєвої компетентності людини є спрямованість на смислотворення. Причому основними стратегіями творення смислу є його пристосування до існуючих в культурі та соціумі зразків або ж стратегія, спрямована на саморозвиток. Звичайно друга стратегія є продуктивною як для особистісного зростання, так й для формування життєвої компетентності особистості, яка великою мірою є саме смислоорієнтованою. Вона спрямована на формування перспективних смислів, що є вагомим чинником успішного розв'язання складних життєвих задач. Своєю чергою, стратегія смислотворення є також передумовою розвитку в особистості здатності до створення життєвих та особистісних проєктів, які також є вагомою складовою життєвої компетентності людини.

Інакше кажучи, обов'язковою передумовою розвитку життєвої компетентності людини є її здатність до самопроєктування. Останнє тлумачиться нами як процес збагачення й трансформації смислового простору особистості, що відбувається в результаті розуміння та інтерпретації індивідуального досвіду, який узагальнюється на основі внутрішніх інтенцій особистості та структурується під впливом цілей, мотивів та намірів людини, а також спирається на соціокультурні концепти, що організують особистісний досвід (Chepeleva, Rudnytska, 2018).

Метою самопроєктування є формування особистісного проєкту розвитку, що передбачає створення життєвої стратегії, програми, обрання життєвої перспективи, а також засвоєння способів забезпечення особистісного зростання та втілення їх як в особистісному проєкті, так і в проєкті власного життя (Chepeleva, Smulson, Rudnytska, ..., Gudanova, 2019). Як вже зазначалося, саме наявність такого проєкту, на наш погляд, є вагомим чинником розвитку життєвої компетентності людини, оскільки саме він зумовлює зорієнтованість особистості на вибір тих чи інших життєвих завдань, передусім завдань саморозвитку. Це, своєю чергою, передбачає наявність у внутрішньому плані свідомості деякого дискурсивного поля, яке постійно поповнюється за рахунок набутого досвіду, що узагальнюється на основі внутрішніх інтенцій особистості та структурується під впливом цілей, мотивів, намірів людини та трансформується в усвідомлені нею життєві задачі.

При цьому слід зазначити, що життєва компетентність значною мірою формується в процесі здійснення особистістю різного роду дискурсивних практик, які тлумачаться нами як процес взаємодії з дискурсами, тобто процес їх засвоєння, відтворення та породження (Certeau, 1984; McElhinny, 2003; Fairclough, 1996).

**Мета статті:** з'ясувати роль дискурсивних практик у розвиткові життєвої компетентності особистості.

**Результати дослідження проблеми.** Розуміння дискурсу як конституювального елемента культури, соціальних відношень, образу Я та Інших, засобу усвідомлення особистого досвіду стає все більш затребуваним у сучасній літературі. В дискурсі випрацьовуються та відтворюються системи значень, які приймаються членами суспільства, створюючи таким чином соціальний світ. Функціонуючи у певних соціальних та індивідуальних просторах, дискурс не лише відображує процеси, що відбуваються в цих просторах, а й формує соціальну та індивідуальну ідентичність, думки, уявлення, відношення та настановлення (van Dijk, 2013; Yorgensen, M.V., Fillips, 2008; Fairclough, 1996; Fairclough, Wodak, 1997).

Дискурс також є активним учасником створення ментальних репрезентацій реальності в людській свідомості. Побудовані за правилами дискурсу мовні моделі трансформуються в моделі ментальні. Зовні дискурсивні механізми в сукупності з когнітивними процедурами визначають формування та функціонування семантичних мереж та смислових просторів в індивідуальній свідомості.

Під дискурсивною практикою ми розуміємо діяльність, спрямовану на усвідомлення соціально та індивідуального досвіду мовними засобами, створення на цій основі власного смислового простору та наявність в особистості здатності до трансляції отриманого досвіду за допомогою дискурсивних утворень (Certeau, 1984; McElhinny, 2009).

Не можна заперечувати значимість дискурсивних практик у розвитку життєвої компетентності особистості як здатності не лише усвідомлювати власний досвід, а й активно діяти в різних життєвих обставинах, особливо складних та непередбачуваних. При цьому такі практики мають насамперед включати як практики розуміння та інтерпретації реальності, насамперед соціальної, так й практики осмислення себе, власного досвіду, які, як правило, є дискурсивними.

Отже, дискурсивні практики відіграють значну роль у процесі розвитку особистості, зокрема, розвитку її життєвої компетентності. Розглянемо докладніше підходи до розуміння таких практик.

У соціології дискурсивну практику тлумачать як категорію, що позначає мовленнєву діяльність та здійснюється відповідно до вимог певного типу дискурсу в процесі його породження та відтворення. Дана категорія має на увазі наявність у нашій повсякденній реальності не одного, а багатьох найрізноманітніших типів та видів дискурсів, що функціонують одночасно та пронизують соціальний простір у вигляді автономних, гетерогенних та безперервних інформаційних потоків. Відповідно, в суспільному житті немає реально діють найрізноманітніші дискурсивні практики, тобто здійснюється постійний обмін вербальними повідомленнями. Для соціологічних досліджень типовими також є два способи розуміння дискурсивної

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика практики – як неявного знання та поведінки, що поєднує слова й дії. І у зв'язку з цим дослідження таких практик потребує звернення як до типової, рутинної поведінки, притаманної повсякденності, так й дій у складних непередбачуваних життєвих обставинах, які потребують докладного аналізу, інтерпретації та осмислення. (Fairclough, 1992; Chilton, 2004; Fairclough, 2003).

Таким чином, дискурсивну практику можна тлумачити як один із видів соціальної практики, основним засобом реалізації якої є певний набір текстів, які функціонують насамперед у соціальному просторі.

У літературознавстві дискурсивна практика розглядається як дослідження неявних правил або колективних норм, за якими те або інше «інтерпретативне» або наукове співтовариство встановлюють значимі факти, прийнятні пояснення, смисли текстів (Palmer, 2010, 2011). Інакше кажучи, аналіз дискурсивної практики сконцентрований на тому, як автори текстів використовують вже існуючі дискурси та жанри, щоб створити повідомлення та зробити його доступним для реципієнта. Дискурсивна практика, таким чином, тлумачиться як процес породження та сприймання текстів.

Дискурсивну практику можна також представити як упорядкований набір таких елементів: висловлювання (тексти), тема, правила побудови висловлювань, цілі та очікування аудиторії, процедура прийняття висловлювань, канали розповсюдження інформації, просторово-часові характеристики.

З лінгвістичної точки зору дискурсивною (мовленнєвою) практикою можна вважати безпосередню та безперервну реалізацію дискурсів у множині текстів та комунікативних подій у різному контексті та в різних референтних ситуаціях. Тобто вона визначається сталими наборами мовних засобів варіативної інтерпретації дійсності. Дискурсивна практика є таким чином процесом розвитку та зміни дискурсу, що може фіксуватися в нових правилах, поняттях, зв'язках, у текстах, теоріях, збагачуючи та трансформуючи дискурс Konzett, 2012; Fairclough, 1992).

Дискурсивну практику можна також розглядати як сталу традицію способів оперування мовою для зміни психічної реальності, що дозволяє тлумачити її як один із провідних процесів саморозвитку особистості, допомагаючи їй, крім усього іншого, в розв'язанні психологічних проблем та актуалізації резервів особистісного зростання.

Якщо звернутися до запропонованого Л. Вітгенштейном поняття мовної гри (мова в дії), то дискурсивні практики можна тлумачити як дискурсивні ігри, котрі розігруються за певними правилами та пов'язані з комунікацією, розумінням, інтерпретацією, діалогом. Своєю чергою, дискурсивні ігри можна розглядати як ігри з

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
можливими, бажаними або відхилюваними реальностями. Їх можна  
також розглядати як «ігри з самостями».

Можна також припустити, що самопроєктування, як вагомий  
чинник розвитку життєвої компетентності людини, передбачає «ігри з  
ідентичністю», що дозволяє вибудувати себе-потенційного. Такі ігри  
або експерименти, за Макадамсом, починаються у період ранньої  
дорослості, коли люди починають зводити своє життя воєдино та  
вибудовувати його згідно з деякою «Я-визначальною» (self-defining)  
історією. Саме ця історія організує самість синхронічно та діахронічно  
(McAdams, 1993). Своєю чергою, обрана ідентичність є вагомим  
чинником, що спонукає особистість до ефективного розв'язання тих  
чи інших проблем, спираючись на прийняту людиною модель  
ідентичності, котра великою мірою зумовлює її поведінку в тих чи  
інших життєвих ситуаціях.

Таким чином, можна припустити, що психічні якості людини є  
великою мірою сформованими та конститутованими в певних  
дискурсах, як культурно зумовлених, так й засвоєних самою людиною  
та інкорпорованих в її смисловий простір. Отже характер дискурсивної  
практики особистості не може не здійснювати вплив на її діяльність у  
різних типах побутових та соціальних ситуацій, в тому числі складних,  
травматичних.

На нашу думку, дискурсивні практики можна розглядати як один  
із видів особистісно орієнтованих практик, тобто практик, які  
актуалізують процеси особистісного зростання. До таких практик  
належить: практики інтерпретації, розуміння нарративізації та  
трансформації Я-тексту особистості. Розглянемо їх докладніше.

Інтерпретацію ми розглядаємо як осмислення тексту,  
«накидання смислу на текст» (Х.-Г. Гадамер), яке призводить до  
вбачання у повідомленні деякого смислу, відсутнього у самому тексті.  
Інтерпретація є механізмом смислового збагачення тексту, що  
здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний,  
діяльнісний, культурний. Саме він і задає ті чи інші інтерпретаційні  
рамки (або схеми), котрі, з одного боку, обмежують смисловий простір  
тексту, дозволяючи відкинути несуттєві смисли, з іншого –  
розширюють його, збагачуючи новим розумінням змісту  
повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових  
смыслів. Інтерпретаційні схеми допомагають формувати інтенції та  
думки, спрямовувати дії людей. Дозволяючи осмислювати ситуацію,  
вони сприяють виробленню альтернативних способів здійснення цих  
дій та реалізації інтенцій (Chepeleva, 2017).

Отже інтерпретація є когнітивним процесом наділення  
конкретним сенсом багатовимірних складових досвіду особистості,  
спробою співвіднесення її внутрішньої «мапи світу» із зовнішньою  
реальністю, прагненням наділити значеннями певні поняття та явища;

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика способом розуміння, процесом привнесення сенсу в різні життєпрояви (дії, вчинки) особистості, об'єктивування її досвіду в формі вербального повідомлення.

Практики інтерпретації можна також тлумачити як неявні правила або колективні норми, за якими те чи інше «інтерпретативне» співтовариство встановлює значимі факти, прийнятні пояснення, смисли текстів. Тобто практики інтерпретації мають не лише індивідуальний, а й колективний характер, що визначає соціальні норми та обмеження індивідуального досвіду.

Ще однією ключовою практикою, що зумовлює становлення життєвої компетентності особистості є нарративізація як особливий вид дискурсивної практики, що пов'язана з розумінням та інтерпретацією особистого досвіду та трансформацією такого досвіду в нарративні структури. Інакше кажучи, для розв'язання смислових задач як вагової складової життєвої компетентності, особистість має збудувати нову смислову конструкцію, що відкривала б для неї горизонт можливостей» породження нового смислу, який показав би альтернативні шляхи діяльності в новій ситуації. На наш погляд, такою конструкцією є нарратив, який задає людині горизонт нового досвіду, що відповідає як змінам зовнішньої часто невизначеної ситуації, так й особистісним змінам, які зумовлюють аналіз широкого спектру можливих продуктивних дій у складних ситуаціях і, як наслідок, побудову рефлексивного проєкту власного майбутнього. Нарратив можна тлумачити як когнітивну схему інтерпретації будь-яких ситуацій – як соціальних, так й особистісних. Це зумовлено тим, що він є універсальною схемою конструювання смислу через тематичне розташування фактів, подій у вигляді організованих сюжетів, які, своєю чергою вміщені в часовий, соціальний та особистісний простори (Bruner, 1991; Polkinghorn, 1988).

Таким чином, нарратив є соціокультурним засобом структурування та впорядкування особистого досвіду, який опосередковує розв'язання складних задач, що спонукаються різноманітними життєвими ситуаціями, виступаючи тим самим універсальним засобом розвитку особистості шляхом залучення інтерпретаційних процесів, які зумовлюють не лише осмислення наявного досвіду, а й його трансформацію, дозволяючи інтегрувати минуле, сучасне і майбутнє.

Нарратив є одним із провідних засобів розв'язання складних ситуаційних задач ще й тому, що важливою його характеристикою є проблемність, тобто центральним в сюжеті нарративу є подія, що перериває звичний перебіг речей, тобто кризова подія, яка змушує особистість по новому інтерпретувати звичний перебіг життя, перебудовуючи його згідно нових обставин. Тобто нарратив зосереджений на поворотних моментах людського життя, подіях, які

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика змінюють як зовнішню звичну ситуацію, так й саму особистість. Інакше кажучи він стає ядерним, таким, що зумовлює провідний лейтмотив теперішнього і подальшого життя особистості (Chepeleva, 2023).

При цьому наратив – це не лише оповідь про минуле, але й про зв'язок минулого з теперішнім та майбутнім. Аналізуючи свій минулий досвід, власні дії в тих чи інших ситуаціях, людина має прийти до себе теперішнього усвідомити, намітити шляхи виходу із складної ситуації та траєкторію розвитку себе в майбутньому.

Розуміння, як наступний вид дискурсивної практики, ми тлумачимо як процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відтворення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, який був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення. Тобто розуміння передбачає не лише сприймання соціально зорієнтованих наративів, а й співвіднесення їх з власною смисловою системою та створення на цій основі нової смислової реальності.

Останній вид дискурсивних практик – трансформація Я-тексту особистості. На наш погляд, Я-текст – це семіотичне утворення, в якому відображено загальні уявлення людини про себе, відбита її особиста історія та загальна концепція як себе самої, так й власного життя. Однією з провідних форм об'єктивації Я тексту є наратив. На основі такого тексту будується бажаний текст-проект себе майбутнього, в якому відображаються наміри, сподівання, цілі людини відносно власного життя та уявлення про свою особистість, яка б дозволила втілити їх у життєвому проекті та в подальшій життєвій практиці. Трансформація такого тексту відбувається на основі процесів розуміння та інтерпретації особистого і соціального досвіду та є основою для вибудовування здатності до успішної діяльності в будь-яких життєвих ситуаціях.

Таким чином, одне з найважливіших завдань сучасної культури – вибудовувати такий дискурсивний простір, який сприяв би включенню людини у різні види дискурсивних практик, що є необхідною умовою розвитку її як компетентного автора власної особистості, свого життя, а значить і долі.

**Висновки.** Життєва компетентність – це властивість особистості, яка базується на усвідомленому особистому досвіді та забезпечує продуктивне розв'язання життєвих задач, які постають перед людиною упродовж її життя.

Провідними ознаками життєвої компетентності особистості є здатність до смислотворення, самопроєктування, уміння інтерпретувати життєві ситуації та ставити на цій основі власні життєві завдання. Усі вказані вище ознаки розвиваються в

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика дискурсивному соціальному та індивідуальному просторах шляхом задіяння відповідних дискурсивних практик.

Дискурс можна тлумачити як форму репрезентації соціальних практик. Він формує ситуації, знання, соціальну ідентичність та способи діяльності у конкретних соціальних ситуаціях. Інакше кажучи, дискурс твориться соціальними формами взаємодії, з одного боку, з іншого – впливає на них, створюючи дискурсивний соціальний простір, занурюючись у який людина створює власний дискурсивний простір як вагому передумову розвитку її життєвої компетентності.

Дискурсивні практики відіграють значну роль у розвитку життєвої компетентності особистості як здатності не лише усвідомлювати власний досвід, а й активно діяти в різних життєвих обставинах, особливо складних та непередбачуваних. До провідних дискурсивних практик належать практики інтерпретації, розуміння, наративізації та трансформації Я-тексту особистості.

## References

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

Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley : University of California Press.

Chepeleva, N.V. (2017). Rozuminnyia – Interpretatsiia – Tlumachennia [Understanding – Interpretation – Explication]. *Technologies of intellect development*, 2:6(17). [https://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/301](https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301) [in Ukrainian].

Chepeleva, N.V., & Rudnytska, S.YU. (2018). Psykholohichna kharakterystyka osobystosti, zdatnoyi do samoprojektuvannia. [Psychological characteristic of self-designing personality]. *Pedahohika i psykholohiia- Pedagogy and psychology*, 1, 71–77. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712378/>

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

Chepeleva, N. V. (2023). Rozvyazannia smyslovykh zadach u zhyttyeviy kompetentnosti osobystosti [ Solving of sense problems in the life competence of personality]. *Technologies of intellect development*, Vol. 7. 1 (33). Retrieved from:

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
[https://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/618/190](https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/618/190) [in Ukrainian].

Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice*. London: Routledge.

van Dijk, T.A. (2013). *Diskurs i vlast'. Rezentatsiya dominirovaniya v yazyke i kommunikatsii*: [Discourse and Power. Representation of Dominance in Language and Communication, trans. from English]. Moscow: Librocom publ. [in Russian]

Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N., (1996). Technologisation of discourse. *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 143–159). London : Routledge.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.

Fairclough, N. (1992). Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis, *Discourse and Society*, 3, 92–217.

Fairclough, N., Wodak, R. (1997). *Critical Discourse Analysis. Discourse as Social Interaction*. London.

Yorgensen, M.V., Fillips L. Dzh. (2008). *Diskurs-analiz. Teoriya i metod* [Discourse Analysis. Theory and Method]. Kharkov: Gumanitarnyy tsentr [in Russian].

Konzett, C. (2012). Any Questions? Identity Construction in Academic Conference Discussions. *Trends in Applied Linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton.

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Guilford Press.

McElhinny, B. (2009). Discursive practice theory. *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (pp. 216–219). Oxford: Elsevier Ltd.

Palmer, A. (2010). *Social minds in the Novel*. Columbus: Ohio State UP.

Palmer, A. (2011). Social Minds in Fiction and Criticism. *Style*, 45, 196–240.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press. 232.

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2024. Вип. 15.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 15, 2024.

ISSN 2072-4772



Зарецька О. О.

## МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ В НАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ (АНАЛІЗ ДЕЯКИХ НАПРЯМКІВ)

*Зарецька О. О. Методичний інструментарій в наративних дослідженнях (аналіз деяких напрямків).*

*Анотація.* В статті аналізуються методичні розробки, реалізовані в емпіричних дослідженнях з психологічної герменевтики в останні роки. Основним об'єктом в цих дослідженнях є власний наратив суб'єкта – автонаратив, що містить осмислення індивідом свого досвіду чи ситуації, в якій він перебуває. Методами отримання автонаративів були: пряме «замовлення» з пред'явленням інструкції, анкета, інтерв'ю, опитування, проєктивний експеримент, виокремлення наративів чи описів наративного плану в текстах різного типу тощо, що дозволило ініціювати пробудження активної рефлексії опитуваними своїх уявлень про себе. Дана робота присвячена аналізу факторів, що забезпечили ефективність використаних методичних засобів. Встановлено, що результативності письмового анкетування (через e-mail або гугл-форми) найбільше сприяли письмова форма відповіді респондента, можливості розтягнутого в часі редагування своєї відповіді та свобода у прийнятті рішення щодо відповіді. Залучення респондента у наративну практику, як вже доведено у багатьох дослідженнях, має терапевтичний ефект і сприяє розвитку особистості. При проведенні згаданих досліджень було виявлено феномен слабкої рефлексивності індивідом власного особистісного розвитку. Аргументується, що віртуальний простір письмового спілкування під час проведення анкетування виступає дієвою технологією самоусвідомлення особистості. На результати анкетування впливає сама ситуація діалогу опитуваного з опитувачем, зокрема особливості організації діалогу в процедурі опитування, усна чи письмова форма проведення опитування, особистість опитувача, формулювання питань в інтерв'ю. Аналізуються проблеми з валідністю інтерпретації за запропонованими розробниками схемами при проведенні опитування з використанням методик, які мають «ключ» інтерпретації від розробників. Аргументуються переваги використання авторської методики on-line опитування «методика розірваного наративу», аналізуються різні параметри співвідношення розірваного наративу, фонового тексту та ситуаційного контексту: «синхронний – відсунутий у часі», «свій» – «чужий», «значимість і наявність фонового тексту і ситуаційного контексту», «природність чи

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика навмисність розірвання наративу». Робота з емпіричним матеріалом, що містить розірваний наратив, передбачає «відбудову» його за допомогою спеціальних методик обробки – знаходження, ідентифікацію і «склеювання» фрагментів наративу. Аналізуються можливості використання раніше створених авторських методик – методу співрозмовника і методики гіпотетичних побудов.

**Ключові слова:** психологічна герменевтика, наративна психологія, методики, автонаратив, анкета, інтерв'ю, опитування, проєктивний експеримент, самоусвідомлення.

**Zaretska O.O. Methodical tools in narrative research (analysis of some directions).**

**Abstract.** *The article analyzes methodological developments implemented in empirical research on psychological hermeneutics in recent years. The main object in these studies is the subject's own narrative – the autonarrative, which contains the individual's understanding of his experience or the situation in which he is. The methods of obtaining autonarratives were: direct "ordering" with the presentation of instructions, a questionnaire, an interview, a survey, a projective experiment, the selection of narratives or descriptions of the narrative plan in texts of various types, etc. This made it possible to initiate the awakening of active reflection by the respondents of their ideas about themselves. This work is devoted to the analysis of factors that ensured the effectiveness of the used methodological tools. It was established that the effectiveness of written questionnaires (via e-mail or Google forms) was most facilitated by the written form of the respondent's answer, the possibility of editing one's answer over time, and freedom in making a decision about the answer. Involvement of the respondent in narrative practice, as already proven in many studies, has a therapeutic effect and promotes personality development. When conducting the mentioned research, the phenomenon of weak reflexivity of the individual's own personal development was revealed. It is argued that the virtual space of written communication during the survey is an effective technology of self-awareness of the individual. The results of the questionnaire are influenced by the very situation of the dialogue between the interviewee and the interviewer, in particular, the peculiarities of the organization of the dialogue in the interview procedure, the oral or written form of the interview, the personality of the interviewer, the formulation of questions in the interview. Problems with the validity of the interpretation according to the schemes proposed by the developers are analyzed when conducting a survey using methods that have the "key" of interpretation from the developers. The advantages of using the author's method of on-line survey "methodology of a broken narrative" are argued, various parameters of the relationship between a broken narrative, background text and situational context are analyzed: "synchronous – pushed back in time", "own" – "other", "significance and presence of*

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика *background text and situational context*", "naturalness or intentionality of breaking the narrative". Working with empirical material containing a broken narrative involves "rebuilding" it with the help of special processing methods – finding, identifying and "gluing" fragments of the narrative. The possibilities of using previously created author's methods – the method of the interlocutor and the method of hypothetical constructions – are analyzed.

**Keywords:** *psychological hermeneutics, narrative psychology, methods, autonarrative, questionnaire, interview, survey, projective experiment, self-awareness.*

**Вступ.** В наративних дослідженнях з проблематики осмислення людиною власного досвіду, особистісного зростання, самопроектування і самоконструювання в останні роки напрацьовано багаж методик, що дієво реалізують принципи психолого-герменевтичного підходу. Йдеться про роботи, виконані в останні роки у лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України під керівництвом Н.В.Чепелевої (Chepeljeva, N.V., та ін., 2004; Chepeljeva, N.V., та ін., 2007; Chepeljeva, N.V., та ін., 2016; Chepeljeva, N.V., та ін., 2019; Chepeljeva, N.V., та ін., 2019; Zaretskaja, 2002; Chepelieva, 2007; Zarecjka, 2009; Zarecjka, 2015a; Zarecjka, 2015b; Rudnycjka, 2020; Chepelieva та ін., 2021; Chepelieva та ін., 2022). Основним об'єктом в цих дослідженнях є власний наратив суб'єкта – автонаратив, в якому втілено його уявлення про себе, свою історію, осмислення ним свого особистісного досвіду, обставин власного життєвого шляху і своєї психологічної ситуації (Chepelieva, 2007).

Шляхами отримання наративів від респондентів в емпіричних дослідженнях виступають пряме «замовлення» з пред'явленням інструкції, анкета, інтерв'ю, опитування, проєктивний експеримент, виокремлення наративів чи описів наративного плану (не обов'язково від першої особи) в текстах різного типу тощо. Застосування перелічених технологій має на меті наративізацію осмислення індивідом свого досвіду чи ситуації, в якій він перебуває. Спільними у всіх цих дослідницьких прийомах є принципи проведення опитування, анкетування, інтерв'ювання, які дозволяють ініціювати пробудження активної рефлексії опитуваним своїх уявлень про себе. Практично всі ці методичні прийоми побудовані на принципі діалогу (прямого чи завуальованого), бо саме під час спілкування (і з собою так само!) відбувається усвідомлення і осмислення власних смислових утворень, часто ще не семантизованих до того; вже існуючі раніше вироблені власні смисли «доосмислюються» і збагачуються; відбувається впізнавання і розуміння аналогічних речей у співрозмовника і навіть опанування нових для себе смислів. Тут доречно згадати розуміння Н.В.Чепелевою тексту в широкому семіотичному сенсі – в тому числі

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика і як тексту, який творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти себе, свій досвід, власні проблеми, тобто як одного з провідних *засобів саморозуміння* (Cherelieva, 2007, 8–9).

Саме тому доцільним є опитування у формі інтерв'ю або онлайн-інтерв'ю, причому достатньо пролонговане і реалізоване у письмовій формі, що надає людині «канал» висловити те, що за різних причин не вписується у жанр усної комунікації, – так, як це відбувається в творчому процесі породження художнього тексту.

Незважаючи на чисельність методичних матеріалів з «глибинного інтерв'ювання» (Ajvi, 1998 тощо), потенціал письмового пролонгованого спілкування з точки зору екстеріоризації потаємних аспектів свідомості людини залишається ще не до кінця дослідженим. *Метою* даної роботи є аналіз з цієї точки зору особливостей застосування деяких нарративно-методичних засобів, реалізованих у емпіричних дослідженнях з психологічної герменевтики в останні роки. В центрі уваги питання про те, завдяки чому відбулося глибоке занурення реципієнтів у досить тонку матерію смислів, з яких складаються досвід і індивідуальний дискурс кожного.

**Аналіз результатів дослідження.** Не зупиняючись на кожному із згаданих досліджень конкретно і не переказуючи використаний в них методичний матеріал, який докладно викладено у відповідних публікаціях, проаналізуємо фактори, які забезпечили ефективність використаних в них методів.

**Письмове анкетування (через e-mail або гугл-форми).** Результативності цього засобу сприяють кілька чинників:

1. *Письмова форма* відповіді часто спонукає до більш обґрунтованої і розгорнутої нарації, ніж це прийнято при усному спілкуванні. Тут діють такі фактори:
  - письмову відповідь реципієнт надає *на самоті*, що сприяє більш глибокому «зануренню» у свою свідомість;
  - письмова відповідь породжується більш *уповільнено* в порівнянні з усною, що теж сприяє більш розгорнутому і повному формату породжуваного тексту, а також більшій її продуманості;
  - письмова форма надає можливість тим, хто схильний для цього, використати більш *нафосний стиль* у відповіді (якщо респондент схильний до цього, тим більше що питання анкети часто торкаються екзистенційного плану буття), що важко уявити у усному спілкуванні;
  - за даними досліджень, усні оповіді дають більше «фактажу», письмові – більше рефлексії, занурення, піднесення, нарративності (Зарецька, 2015а);
  - перебування один-на-один зі своїм звичним знаряддям текстоутворення – комп'ютером – сприяє *творчому* компоненту

під час породження відповіді;

2. Можливості власноручного комп'ютерного «нелінійного» редагування породженого тексту дозволяють доповнювати, розвивати відповідь, знаходити більш влучні формулювання; робити вставки, зміни, акцентування; зберігати текст відповіді і повертатися до редагування через деякий час.
3. Комп'ютерне листування робить можливою *свободу маневру* реципієнта, на відміну від звичайного письмового опитування в присутності експериментатора: можливість вільно вибирати час для породження відповіді або взагалі не вступати у контакт, якщо опитуваний не бажає (просто не відповідати на лист).

Важливим наслідком участі респондента у письмовому анкетуванні можна вважати його *залучення у наративну практику* у письмовій формі (на зразок щоденників, задушевних листів до близької по духу людини тощо), що, як вже доведено у багатьох дослідженнях, має терапевтичний ефект і сприяє розвитку особистості. При проведенні згаданих досліджень було виявлено феномен слабкої рефлексивності індивідом власного особистісного розвитку. Питання анкети можуть торкатися глибоко особистісного в людині, прихованого навіть від неї самої (Zarec'jka, 2015a). Спровокований опитуванням процес самоосмислення веде до усвідомлення, актуалізації і текстуалізації респондентом свого власного досвіду, розуміння самого себе, що для частини з респондентів напевно є кроком до подальшого особистісного зростання (Zarec'jka, 2016). У цьому дослідженні автор робить висновок, що віртуальний простір письмового спілкування, тобто наративних практик, виступає дієвою технологією самоусвідомлення особистості, виконує роль живильного середовища для індивідуального дискурсу особистісного розвитку, а також відіграє роль наративного тренінгу.

Результати досліджень свідчать, що питання екзистенційного плану в анкеті часто тільки «запускають» у суб'єкта процеси рефлексуючого осмислення цих пластів досвіду, і у відповідь отримується тільки перша порція осмислення. Проте наступні, більш глибокі пласти теж треба зібрати. Звідси необхідність у продовженні діалогу з тією ж людиною через певний час. Аргументувати прохання відносно продовження опитування можна необхідністю задати питання для уточнення, або отримати відповіді на питання інтерв'ю, що були сформульовані нібито вже після основної частини анкети, або як пропозицію висловити свої думки, які прийшли в голову після роботи над анкетною тощо.

Важливий чинник при анкетуванні – сама *ситуація діалогу* опитуваного з опитувачем (незалежно від того, в письмовій чи в усній формі відбувається опитування). Низка чинників ситуації проведення діалогу може суттєво відобразитися на результатах:

1. *Вплив особистості опитувача.* Якщо опитування проводиться на групі дорослих, цей фактор є одним із значущих для породження більш-менш змістовного наративу. Якщо опитувач – знайома і достатньо авторитетна для опитуваного людина, респонденту важче повністю відмовити у наданні відповіді, пославшись на відсутність часу тощо, і якщо питання хоч якоюсь мірою зацікавлять респондента, можна отримати серйозну спробу осмислення власного життя і власного досвіду з точки зору завдань опитування. Проте в цій ситуації може виникнути небажання респондента виглядати нескромним, відкрити якісь глибоко особистісні речі саме особі значущого для нього опитувача, в той час як іншим, незнайомим людям це розповідалося б без жодних вагань. Вкупі перша і друга причини просто зменшують кількість “повноцінних” наративів.
2. *Формулювання питань в інтерв'ю* має містити максимальний спектр можливостей, щоб не звузити асоціативний канал для відповіді і тим самим підключити весь індивідуальний дискурс респондента. Порівняння варіантів формулювання під час апробації дозволяє вирішити це питання.
3. *Усна чи письмова форма проведення опитування.* В результаті породжується письмовий або усний наратив, які мають відмінності і переваги один перед другим по ряду параметрів. Вище детально аргументувалися переваги письмового наративу; усна форма дає більш спонтанний, більш щирий, інколи більш «авторський» наратив – нема часу, щоб згадати і задіяти «чужі» смисли, що ще не стали «своїми», повністю перетравленими.
4. *Особливості організації діалогу* в процедурі опитування. Діалогічна сутність інтерв'ю додає до породжуваного наративу ще одного співавтора – опитувача. Смисли, які були спровоковані саме цим співавтором і не є вираженням досвіду опитуваного, інколи бувають так замасковані в тексті наративу, що їх важко розпізнати. Тому так важливо ювелірно змодельювати і ретельно дослідити ситуацію діалогу у експерименті, так само як і співставити тексти обох учасників діалогу (Zarec'jka, 2015b).

***Опитування на основі стандартних методик з «ключом».***

Особливістю опитувань з використанням розповсюджених методик, які мають «ключ» інтерпретації від розробників (Chepeljeva, Zazymko, Shylovs'jka, 2019; Chepeljeva, Rudnyc'jka, Ghucol, 2021; Chepelieva та ін., 2022; Zarec'jka, 2022) є проблема з валідністю інтерпретації за запропонованими розробниками схемами. Цитуючи Бертрана Рассела, «...одна з неприємних властивостей нашого часу полягає в тому, що ті, хто відчуває впевненість, дурні, а ті, хто має хоч якусь уяву і розуміння, сповнені сумнівів і нерішучості». Надмірна впевненість Рассела в звинуваченні впевнених в собі людей суперечить його ж

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика думці, проте в ситуації використання шаблонних опитувальників це виражається в тому, що люди, схильні до імпульсивної категоричності в розумінні себе, набирають суттєво більше чи суттєво менше балів, ніж вони дійсно заслуговують; їхні результати тяжіють до кінцівок оціночних шкал; в той же час люди нерішучі, сповнені сумнівів відносно себе і своєї поведінки в певних уявних ситуаціях, про які йдеться в питаннях анкети, отримують негативні бали, бо така їхня реакція не передбачена розробниками. Потужність анкети ніби «не бере» тонкощі реакції респондента (Zarec'jka, 2022).

Такі опитувальники безумовно потребують розробки додаткових методик «тлумачення» отриманих результатів (психо-герменевтична площина), що допоможе уникнути помилкового віднесення респондента до тої чи іншої групи за результатом.

**Технологія «розірваного наративу».** Глибинне інтерв'ювання за допомогою технології «розірваного наративу», для проведення якого було здійснено подальшу розробку раніше створеної авторської методики (Zarec'jka, 2002; Zarec'jka, 2009; Zarec'jka, 2013), дозволяє отримувати наративи особливого типу – «керований діалогічний пролонгований розірваний наратив».

Розірваний наратив – це текст-«печворк», ніби «зшитий» з «клаптиків»-цитат, що їх респондент породив на певну тему за певний обмежений відсік часу, знаходячись у тій самій психологічній ситуації (під час осмислення своєї life line під час глибинного інтерв'ювання), продовжуючи свою розповідь-нاراتив, доповнюючи й уточнюючи певні її (Zarec'jka, 2015a; Zarec'jka, 2015b). Такий наратив з повного текстового супроводу інтерв'ю збирає експериментатор, діючи певними об'єктивованими методами. Текстова «тіло» цього наративу ніби «втілені» в більший, «фоновий» текст – текст всього спілкування з експериментатором, включаючи мову самого експериментатора.

Під формальне визначення наративу розірваний наратив ніби не підпадає. Але саме існування цього феномену мабуть ні у кого не викличе сумнівів: розірваний наратив продукується за такою ж наративною технологією, як і «звичайний» наратив, але в іншому ситуаційному контексті – коли бракує часу, чи вже наратив породжено, а думка продовжує працювати на протязі певного часу, додаючи нові і нові текстові порції, тощо. У розірваному наративі зберігається така ознака тексту і наративу, як лінійність, проте нема безперервності; можливі повтори, уточнення, перекази, навіть переосмислення (Zarec'jka, 2009).

У роботі (Zarec'jka, 2016) за матеріалами проведеного дослідження з використанням методики розірваного наративу детально аналізуються різні параметри співвідношення розірваного наративу, фонового тексту та ситуаційного контексту:

- *«синхронний – відсунутий у часі»* (поява наступних фрагментів розірваного наративу безпосередньо у цьому ж фоновому тексті чи, навпаки, через певний час і, можливо, у зовсім іншому ситуаційному контексті);
- *«свій» – «чужий»* (свій розірваний наратив на тлі свого ж, породженого тим самим суб'єктом-автором, фонового тексту чи свій наратив на тлі чужого тексту – тексту іншого автора) у ситуаціях діалогу або псеводіалогу (де наратив існує у формі внутрішньої мови і породжується як більш-менш синхронна реакція суб'єкта на монолог іншого чи на саму ситуацію, яка викликає такий «внутрішньо-мовленнєвий наратив»);
- *«значимість і наявність фонового тексту і ситуаційного контексту»* (безтекстова ситуація у функції фонового тексту; багатопаровий ситуаційний віртуальний контекст з наративів тощо);
- *«природність чи навмисність розірвання наративу»* («бутафорська реальність» як ситуаційний контекст, якого насправді нема і який навмисно будується у свідомості за допомогою розірваного наративу – достатньо розповсюджений сюжетний хід у художній літературі; цілеспрямоване і навмисне «розірвання» наративу з імплементацією його окремих фрагментів у різні фонові тексти чи ситуаційні контексти з метою завуальованого нав'язування смислів тощо).

Проблема взаємозалежності і взаємовпливу розірваного наративу, фонового тексту і ситуаційного контексту складна і малодосліджена; важливість її спеціальної розробки не викликає сумніву, особливо в контексті сучасної воєнної кризової ситуації з її ПІСО тощо.

З розірваними наративами дослідник часто має справу під час проведення інтерв'ювання чи анкетування. Робота з такими матеріалами передбачає «відбудову» розірваного наративу за допомогою спеціальних методик обробки – знаходження, ідентифікації і «склеювання» фрагментів наративу «по краплинках». Коли йде робота з опитуваним «сесіями» – інтерв'ювання, пред'явлення тій самій людині анкети за анкетною, з уточненнями і доповненнями з його сторони, цей метод особливо результативний, бо він дозволяє отримати могутній об'єкт дослідження з безліччю інформації про особу, його «Я-концепцію», «рамку», через яку він бачить світ, інтерпретує події, організовує свій досвід тощо (Cherelieva та ін., 2016; Chereljeva, Zazymko, Shylovsjka, 2019; Chereljeva, Rudnycjka, Ghucol, 2021; Zarecjka, 2022).

При застосуванні методики розірваного наративу у дослідженні процесів самопроектування у віковій групі дорослих спостерігалось формування і поглиблення рефлексії власного самопроектування



учасниками опитування як реакція на спеціально спланований пролонгований опитувальний діалог: здатність рефлексувати як свою особистість, так і свою діяльність та її наслідки для власної особистості; здатність порівнювати себе з собою в минулому; здатність аналізувати свої враження від прочитаного і побаченого з позицій впливу на власну особистість; здатність аналізувати поведінку і спілкування з оточуючими з тих самих позицій впливу на власну особистість; і взагалі увага до власної особистості (Zarec'jka, 2016). Участь у дослідженні такого типу допомагає особі актуалізувати для себе свій смисловий простір і екзистенціальний досвід – і тим самим опанувати його. Осмислення цього феномену дозволило зробити висновок про позитивний вплив дослідницької дискурсивної практики, в якій опинився опитуваний, на його здатність до саморозвитку і самопроєктування і, відповідно, про можливість використання принципів опитувального діалогу у якості тренінгу з рефлексивної компетентності та самопроєктування.

**Методи опрацювання наративів.** Окремі важливі проблеми складають розробка методів і методик “склеювання” “розірваного наративу” і аналізу наративів, що описують інтерпретацію людиною своїх життєвих ситуацій.

«Розірваний наратив» потроху вибудовується опитуваним у діалозі з опитувачем; його треба зібрати з певної кількості відповідей на запитання інтерв'ю. Для рішення цієї задачі було пристосовано процедуру аналізу тексту за зразком методики обробки текстів протоколів (по суті, «склеювання» розірваного наративу, розподіленого по тексту протоколу), яку було раніше сконструйовано для експерименту, в якому досліджувався процес осмислення повідомлення у невідомій реципієнту знаковій системі (методику детально описано у роботі (Zaretskaja, 2002)).

Здається перспективним і пристосування до текстів інтерв'ю *методики гіпотетичних побудов (гіпотетичного образу)*, розроблену раніше (Zaretskaja, 2002), призначення якої – на базі наративу, втіленого у тексті інтерв'ю, побудувати низку ситуативних моделей-«зрізів» для відтворення послідовних стадій породження респондентом свого автонаративу.

Враховуючи вище викладені зауваження, для досліджень розвитку особистості в контексті психологічної герменевтики і наративної психології можна рекомендувати методику змішаного (усно-письмового), “розірваного”, поступового, гнучкого, почасти прихованого, триваючого інтерв'ю, побудованого на основі спеціально створеного опитувальника із заздалегідь визначеними «топіками», в результаті чого отримуємо керований діалогічний пролонгований розірваний наратив. Більш пріоритетним здається письмове (через інтернет) поступове інтерв'ю-опитування – тут діалог послідовно,

порція за порцією розгортається у часі; крім того, у реципієнта нема можливості дізнатися про зміст подальшої частини, навіть про саму її наявність, і тому наступні питання не зможуть вплинути на зміст і розмір відповіді на попередні. Зміст наступної «порції» спілкування визначається заздалегідь запланованими «топіками», закладеними у питання інтерв'ю. Топіки конструюються експериментатором заздалегідь на основі смислового аналізу предмету і мети дослідження; крім того, в них закладено структури для розвитку діалогу з опитуваним і отримання наступних фрагментів інтерв'ю. Проте, відтворення опитувальника у конкретному інтерв'ю має індивідуальний характер («гнучке» інтерв'ю – послідовність пред'явлення топіків визначається розвитком діалогу, тобто залежить від отриманої відповіді на попереднє питання); список топіків може поповнюватися безпосередньо під час проведення опитування, оскільки сама діалогічна практика вносить багато нових непередбачуваних змістів у конкретний дискурс дослідження. У цьому сенсі опитування є різновидом пошукового експерименту, а опитувані є рівноправними співавторами результату.

Раніше нами було введено поняття «методу співрозмовника» для позначення такого діалогічного опитування, коли не тільки дослідник задає питання, але і опитуваний у відповідь, відчуваючи атмосферу рівноправ'я, може поцікавитися чимось у зв'язку з темою опитування (Zarec'jka, 2002; Zarec'jka, 2009) і тим самим внести свій вклад у розбудову структури конкретного наративу. Опитування такого роду має принципово двостороннє-проективний характер: питання психолога продукує відповідь реципієнта, відповідь реципієнта продукує подальше питання дослідника.

Ще одне зауваження: бажано, щоб інтерв'ю було почасти прихованим, питання ставилися не «в лоб», а у відволікаючому контексті. Опитування показали, що людей, які є свідомими процесів свого особистісного розвитку і охочі це оприлюднити, не так багато. Щоб не була очевидною і не лякала опитуваного інтервенція в його внутрішній світ, краще цікавитися його думкою про досліджувані явища взагалі, апелювати до його життєвого досвіду в широкому сенсі. На цьому ґрунтується розрахунок на позитивний результат експерименту (який полягає в отриманні розгорнутого розірваного наративу опитуваного на тему, що нас цікавить). Викликаний умовами такого інтерв'ю наратив максимальною мірою втілюватиме те, що у вербальній формі відповідає уявленню особистості про сконструйовану нею самою власну особистісну ідентичність.

Як вже зазначалося вище, об'єктом подальшого аналізу принципово є весь текст інтерв'ю. Обробка матеріалів такого опитування передбачає достатньо деталізований текстовий опис технології, неможливий без гіпотетичних побудов: виявлення у тексті

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
ознак, що свідчать про наявність рефлексії реципієнтом тих уявлень про себе, які цікавлять дослідника; аналіз та інтерпретація дослідником уявлень реципієнта на основі цих ознак; на матеріалі аналізу будується смислова модель цих уявлень, тобто цілісна модель бачення реципієнтом досліджуваного об'єкту чи феномену.

**Висновки.** Здається слушним спробувати залучити уроки цього дослідження до вироблення методик «пробудження» процесу осмислення екзистенційного плану свого буття учасниками освітнього процесу. Опитування, наближене до проєктивних методик і за змістом орієнтоване на осмислення опитуваними свого досвіду, може стати тим стимульним матеріалом, яке може викликати бажані процеси в опитуваних. Впровадження методики такого типу у виховний і навчальний процеси може сприяти розвитку здатності до переосмислення власного досвіду і подальшого особистісного зростання; зосередженню уваги на ціннісних аспектах свідомості людини; розвитку здатності до рефлексії себе як особистості; розвитку наративної компетентності особистості; розвитку здатності до самопроєктування і самоконструювання. Сама форма здається особливо перспективною для використання у дистанційному навчанні.

## References

Ajvi, A. (1998). Cilesprjamovane interv'juvannja i konsuljtuvannja: spryjannja rozvytku klijenta [Targeted interviewing and consulting: promoting client development]. Kyjiv: Sfera [in Ukrainian].

Chepelieva, N.V. (2007). Teoretichni zasady narativnoyi psihologiyi [Teoretichni zasady naratyvnoyi psykholohiji]. *Narativni psihotehnologiyi – Narrative psychotechnologies* (N.V. Chepelieva, ed.) (pp. 3–37). Kyjiv: Ghlavnyk [in Ukrainian].

Chepeljeva, N.V., Zazymko, O.V., & Shylovsjka, O.M. (2019). Naratyvni praktyky samoproektuvannja: metodychni rekomendaciji [Narrative practices of self-designing: methodical recommendations] (N.V. Chepelieva, ed.). Kyjiv: Instytut psykholohiji imeni Gh. S. Kostjuka NAPN Ukrajinu. Retrived from: <http://lib.iitta.gov.ua/717134/> [in Ukrainian].

Chepeljeva, N.V., Rudnycjka, S.Ju., & Ghucol, K.V. (2021). Diagnostychnyj instrumentarij vyznachennja naratyvnoyi kompetentnosti osobystosti [Diagnostic tools for determining the narrative competence of an individual]. *Tekhnologhiji rozvytku intelektu – Technologies of intellect development*, 5, 1(29). Retrived from: [https://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/546](https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/546) [in Ukrainian].

Chepeljeva, N.V., Smuljson, M.L., Zazymko, O.V., & Ghucol, S.Ju. & al. (2016). Samoproektuvannja osobystosti u dyskursyvnomu prostori:

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика monografija [Self- designing of the individual in discursive space: a monograph (N.V. Chepelieva, ed.). Kyjiv: Pedagoghichna dumka. Retrived from: <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> [in Ukrainian].

Chepeljeva, N.V., Smuljson, M.L., Shylovsjka, O.M., & Ghucol, S.Ju. (2007). Naratyvni psykhotekhnologhiji [Narrative psychotechnologies]. (N.V. Chepelieva, ed.). Kyjiv: Ghlavnyk. [in Ukrainian].

Chepeljeva, N.V., Smuljson, M.L., Rudnycjka, S.Ju., & Zazymko, O.V. & al. (2022). Dyskursyvne konstruivannja dosvidu u konteksti rozvytku osobystosti: monografija [Discursive construction of experience in the context of personality development: monograph] (N.V. Chepelieva, ed.). Kyjiv: Instytut psykhologhiji imeni Gh.S. Kostjuka NAPN Ukrajinjy. Retrived from: <https://lib.iitta.gov.ua/731506/> [in Ukrainian].

Chepeljeva, N.V., Smuljson, M.L., Rudnycjka, S.Ju., & Zazymko, O.V. & al. (2019). Dyskursyvni tekhnologhiji samoproektuvannja osobystosti : monografija [Discursive technologies of self-designing of personality: monograph]. (N.V. Chepelieva, ed.). Kyjiv : Instytut psykhologhiji imeni Gh.S. Kostjuka NAPN Ukrajinjy. Retrived from: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/> [in Ukrainian].

Chepelieva, N.V., Titarenko, T.M., & Smulson, M.L. & al. (2004). Problemi psihologichnoyi germeneytyki: monografiya [Problems of psychological hermeneutics: Monograph]. (N.V. Chepelieva, ed.). Kyjiv: Milenium, 2004 [in Ukrainian].

Rudnyckaja, S.Ju. (2020). Produktyvnye y staghnyrujushhje strateghyi dyskursyvnoho konstruivannyja opyta lychnosty [Productive and stagnant strategies of discursive construction of personal experience]. *Aktualjni problemy psykhologhiji: Zbirnyk naukovykh pracj Instytutu psykhologhiji imeni Gh.S. Kostjuka NAPN Ukrajinjy. Tom II: Psykhologhichna ghermeneytyka – Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine. Volume II: Psychological hermeneutics, 12, 19–40* [in Russian].

Zaretskaja, O.A. (2002). Opyt razrabotki metodiki analiza processa interpretacii teksta [The experience of developing a methodology for the analysis of the process of text interpretation]. *Mova i kul'tura – Language and culture*, 5, 1 (2), 79–87. [in Russian].

Zarecjkja, O.O. (2009). Deyaki metodologichni zauvazhennja schodo «rozirvanogo narativu» u psihogermeneytychnih doslidzhennyah [Some methodological remarks on the "broken narrative" in psychohermeneutic research]. *Mova i kultura – Language and culture*, 12, 10(135), 57–64. [in Ukrainian].

Zarecjkja, O.O. (2013). Naratyvni praktyky osobystisnoho zrostantia doroslykh [Narrative practices of adult personality growth]. *Rozuminnia ta interpretatsiia zhyttievoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti –*

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
*Understanding and interpretation of life experience as a factor in personality development.* (N.V. Chepelieva, ed.) (pp.244–251). Imeks-LTD [in Ukrainian].

Zarecjka, O.O. (2015a). Osoblyvosti vykorystannja metodiv interv'juvannja dlja doslidzhennja samoproektuvannja osobystosti [Peculiarities of the use of interviewing methods for the study of self-projection of the individual]. *Aktualjni problemy psykholohiji: Zbirnyk naukovykh pracj Instytutu psykholohiji imeni Gh.S. Kostjuka NAPN Ukrainy. Tom II: Psykholohichna ghermenevtyka – Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine. Volume II: Psychological hermeneutics, 9, 72–84* [in Ukrainian].

Zarecjka, O.O. (2015b). Potencial metodiv pysjmovogho interv'juvannja dlja doslidzhennja cinnisnykh aspektiv svidomosti [The potential of written interview methods for the study of value aspects of consciousness]. *Psykholohichnyj chasopys – Psychological journal, 2, 44–49.* [in Ukrainian].

Zarecjka, O.O. (2016). Dyskursyvni praktyky samoproektuvannja doroslykh [Discursive practices of self-designing of adults]. *Samoproektuvannja osobystosti u dyskursyvnomu prostori – Self-designing of the personality in the discursive space.* (N.V. Chepelieva, ed.) (pp. 140–172). Kyjiv: Pedahohichna dumka. Retrived from: <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> [in Ukrainian].

Zarecjka, O.O. (2022). Vyznachennja rivniv sformovanosti interpretacijnykh procesiv u naratyvnomu konstruivanni dosvidu doroslykh [Determining the levels of formation of interpretive processes in the narrative construction of the experience of adults]. *Dyskursyvne konstruivannja dosvidu u konteksti rozvytku osobystosti: monohrafija – Discursive construction of experience in the context of personality development: monograph* (N.V.Chepeljeva, ed.) (pp. 121–142). Kyjiv: Instytut psykholohiji imeni Gh.S. Kostjuka NAPN Ukrainy. Retrived from: <https://lib.iitta.gov.ua/731506/> [in Ukrainian].

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2024. Вип. 15.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II., Issue 15,2024.  
ISSN 2072-4772

## ДИНАМІКА ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

*Зазимко О. В., Шиловська О.М. Динаміка життєвих завдань особистості в умовах війни.*

*Анотація.* Стаття присвячена дослідженню динаміки життєвих завдань, які постають перед особистістю в умовах кризових ситуацій, спричинених війною. У статті розглядаються теоретичні аспекти поняття «життєві завдання» в контексті кризи, а також аналізуються емпіричні дані, що демонструють, як умови війни впливають на структурування та пріоритетність життєвих завдань особистості.

Автори дослідження аналізують вплив війни на переосмислення життєвих цілей, зміну пріоритетів та адаптацію особистості до нових умов існування. Дослідження охоплює широкий спектр життєвих завдань, які виникають в умовах війни: від забезпечення фізичної безпеки та підтримки базових потреб до збереження психологічної стійкості та пошуку нових сенсів життя. Крім того, дослідження виявляє основні чинники, які людина розглядає як ресурсні при вирішенні цих завдань, зокрема, соціальну підтримку, внутрішню мотивацію, переконання, попередній життєвий досвід, а також доступ до матеріальних і нематеріальних ресурсів. Одночасно висвітлюються перешкоди, що заважають досягненню цих життєвих завдань, такі як постійний стрес, тривога, невизначеність майбутнього, втрати, а також обмежений доступ до необхідних ресурсів.

Результати дослідження показують, що в умовах війни особистість проходить через кілька стадій переосмислення життєвих завдань – від виживання до відновлення та подальшого розвитку. Це включає перегляд пріоритетів, формування нових стратегій поведінки та знаходження нових сенсів. Практична значущість дослідження полягає у тому, що отримані результати та здійснені висновки можуть стати основною при розробці рекомендацій для психологів, соціальних працівників та інших фахівців, які працюють з людьми в умовах війни або інших кризових ситуаціях, щодо підтримки в період адаптації та розвитку в нових умовах.

**Ключові слова:** життєві завдання, життєва компетентність, життєва задача, сфери життєвих завдань, війна.

**Zazymko O. V., Shylovska O.M. Dynamics of life tasks of the individual in the conditions of war.**

**Abstract.** *The article is devoted to the study of the dynamics of life tasks that are faced by an individual in the conditions of crisis situations caused by war. The article examines the theoretical aspects of the concept of "life tasks" in the context of the crisis, and also analyzes empirical data demonstrating how war conditions affect the structuring and prioritization of an individual's life tasks.*

*The authors of the study analyze the impact of the war on rethinking life goals, changing priorities, and personal adaptation to new conditions of existence. The study covers a wide range of life tasks that arise in war conditions: from ensuring physical safety and maintaining basic needs to maintaining psychological stability and finding new meanings in life. In addition, the research reveals the main factors that a person considers as resourceful when solving these tasks, in particular, social support, internal motivation, beliefs, previous life experience, as well as access to material and non-material resources. At the same time, obstacles preventing the achievement of these life tasks are highlighted, such as constant stress, anxiety, uncertainty of the future, losses, as well as limited access to necessary resources.*

*The results of the study show that in the conditions of war, a person goes through several stages of rethinking life tasks – from survival to recovery and further development. This includes revising priorities, forming new behavioral strategies, and finding new meanings. The practical significance of the study lies in the fact that the obtained results and conclusions can become the basis for the development of recommendations for psychologists, social workers and other professionals who work with people in war or other crisis situations, regarding support during the period of adaptation and development in new conditions .*

**Keywords:** *life tasks, life competence, life task, areas of life tasks, war.*

**Вступ.** Провідна роль життєвих завдань у самоздійсненні особистості стала визначатись з часу повернення фокусу уваги психології з біологізаторських тенденцій на соціальні та індивідуальні особливості особистості. Саме засновник школи індивідуальної психології А. Адлер ввів термін «життєві завдання» та виділив три основні життєві завдання, які зумовлені межами й можливостями адаптації людини до соціального середовища, а саме завдання пов'язані з роботою чи навчанням, дружбою (взаємодією в суспільстві), коханням (відносити між протилежними статтями з метою продовження роду) (Adler, A. , 1996).

На сьогодні вирішення проблеми якості життя західні теоретики та практики пов'язують саме з тим, які для цього життєві завдання

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика необхідно вирішити людині. Так, Дж. Вітмер та Т. Суїні вказують на п'ять таких життєвих завдань: духовність (пошук єдності, сприйняття внутрішнього життя, наявність мети, оптимізму та цінності), саморегуляція (піклування про себе та здатність емоційно реагувати, маючи самоконтроль, яка включає почуття власної гідності, реалістичні переконання, спонтанність, інтелектуальну стимуляцію, вирішення проблем і креативність, почуття гумору, фізичну форму та здоров'я), робота (вибір взаємодії зі світом, що має вимірні психологічні, економічні та соціальні переваги), дружба (відчуття причетності, яке пов'язане з соціальними інтересами та зв'язком, соціальною підтримкою, здоров'ям та міжособистісними стосунками), любов (передбачає близькість, довіру, співпрацю та щире відданість) (Witmer & Sweeney, 1992).

Існують прикладні теорії, в яких життєві завдання розглядаються більш детально. Зокрема Р. Делейні, розробник інструменту сортування, організації та наведення порядку в житті «Life Tasks», виділяє двадцять три щоденні життєві завдання, розподілені за категоріями: прибирання, особисті фінанси, спілкування, фізичне благополуччя та емоційне благополуччя. (Delaney, 2022).

Вітчизняні вчені проблематику життєвих завдань розглядають у широкому контексті самопроєктування та саморозвитку особистості (Chepelyeva, 2023; Zaretska, 2013; Tatenko, 2007; Tytarenko, 2007; Shylovska, 2023) та в окремих сферах життєздійснення особистості чи на певному віковому її проміжку (Klyapets, 2009; Larina, 2010; Zazymko, 2012 та ін.).

Війна значно впливає на життя людей, змінюючи їхні цінності, пріоритети та життєві завдання. У таких умовах життєві цілі та завдання зазнають динамічних змін, що залежать від етапів військового конфлікту, психологічного стану людини, зовнішніх обставин тощо. На початку війни люди часто перебувають у стані шоку. Цей період характеризується підвищеною тривожністю, страхом за життя та невизначеністю щодо майбутнього. У такій ситуації життєві завдання зосереджуються на базових потребах, таких як виживання, забезпечення безпеки родини, пошук притулку та забезпечення найнеобхіднішого. Люди намагаються зрозуміти нову реальність і прийняти рішення, які дозволять їм адаптуватися до умов війни. З часом, коли війна триває, люди починають адаптуватися до складних нових умов. Відбувається перегляд життєвих пріоритетів: на перший план виходять питання стабільності, забезпечення довгострокової безпеки, підтримка соціальних зв'язків, психологічного й психічного здоров'я тощо. У цей період можуть формуватися нові життєві завдання, які ще детально в психологічній науці не досліджено.



**Мета:** дослідити динаміку життєвих завдань, які ставить перед собою особистість у кризових умовах, що пов'язані з війною.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості означення життєвих завдань в умовах війни.

Досягнення мети передбачає вирішення завдання на визначення пріоритетності життєвих завдань особистості в кризових умовах, зумовлених військовими діями на території держави. Прикладного значення проведення дослідження набуває при вирішенні додаткового завдання з виявлення чинників за яких особистість вбачає ресурс при вирішенні пріоритетних завдань та тих, які перешкоджають досягненню цих завдань.

**Методи дослідження:** теоретико-методологічний аналіз сучасних першоджерел з теми дослідження щодо з'ясування стану розробки проблеми; емпіричні методи дослідження (опитування щодо демографічних характеристик та авторська методика «Життєві задачі»); дескриптивний аналіз результатів опитування з метою виявлення психологічних особливостей постановки життєвих завдань в умовах війни.

#### **Аналіз результатів дослідження**

Опитування респондентів проведено онлайн, за допомогою створених у Google Forms анкети, спрямованої на з'ясування соціально-демографічних характеристик респондентів, та оригінального опитувальника «Життєві задачі» (Зазимко О.В., Шиловська О.М.). Опитування реалізовано в два етапи. На першому етапі, що проводився в перший рік повномасштабного вторгнення РФ в Україну, було опитано 220 респондентів, віком від 17 до 54 років. В опитуванні взяло участь 174 особи жіночої статі та 46 чоловічої. Другий етап дослідження був спрямований на виявлення динаміки життєвих завдань особистості й проводився протягом 2024 року. Другим етапом опитування охоплено 207 респондентів віком від 18 до 53 років, серед них 160 досліджуваних жіночої статі та 47 осіб чоловічої.

Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити основні сфери життєвих завдань, які ставить перед собою особистість, перебуваючи в кризових умовах. Зокрема це такі: особистісна сфера, сфера дружніх стосунків, сімейна, навчальна/професійна, соціальна, матеріальна, сфера інтимних стосунків/кохання, сфера самореалізації, здоров'я (ментального та фізичного) та сфера безпеки.

Варто звернути увагу на те, що на першому етапі дослідження життєві завдання, що пов'язані з самореалізацією особистості, виокремлювали 18,5% респондентів. Завдання, що пов'язані з матеріальним забезпеченням, були важливими для 16,7%. Життєві завдання, які ми віднесли до соціальної сфери (допомога оточуючим, волонтерство, донати тощо), на першому етапі дослідження

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика виокремили 17,65%. Майже п'ята частина опитуваних (19,3%) життєві завдання насамперед пов'язувати зі сферою навчання та професійної діяльності. Для 16,7% важливими виявилися завдання, що пов'язані зі сферою здоров'я, як фізичного, так і ментального. 11,3% досліджуваних на першому році війни пов'язували свої життєві завдання з сім'єю. Насамперед, це стосувалося підтримки сімейних стосунків та збереження й рятування власної сім'ї. 4,5% респондентів виокремлювали завдання, що віднесено до сфери дружніх стосунків. Однак 3,2% досліджуваних на першому етапі дослідження не змогли визначитися із життєвими завданнями.

Таким чином, на першому етапі дослідження життєві завдання, які описували респонденти стосувалися семи виокремлених сфер. Найбільш поширеними життєвими завданнями серед досліджуваних виявилися: самоосвіта, освіта, розвиток, саморозвиток, самовдосконалення та допомога оточуючим, волонтерство, донати. Тобто найбільш значимими для респондентів були життєві завдання, що пов'язані із трьома сферами: соціальною, самореалізації та навчальної/професійної.

На наш погляд, під час війни життєві завдання, пов'язані з навчанням, освітою та самореалізацією, допомагають особистості справлятися з психологічними та соціальними викликами, забезпечуючи підтримку життєстійкості та внутрішньої стабільності. Зокрема, ставлячи перед собою завдання в сфері навчання та освіти, особистість намагається знайти сенс і контроль над своїм життям. Освіта може стати джерелом впевненості й структурованості в умовах невизначеності. Крім того, навчання та освіта можуть стати засобом для збереження особистісного розвитку та підвищення власних можливостей. У важких умовах війни люди часто шукають способи зберегти свою ідентичність і продовжувати особистісний ріст. І нарешті, вирішення життєвих завдань, що пов'язані з освітою та самореалізацією можуть бути одним із способів підтримувати соціальні зв'язки, спілкуватися з іншими, ділитися знаннями та досвідом, що, в свою чергу, сприяє збереженню соціальної інтеграції та підтримці психологічного стану.

Що стосується пріоритетності життєвих завдань, які відносяться до соціальної сфери, варто зауважити наступне. Участь у волонтерській діяльності та допомозі іншим допомагає людям зменшити відчуття безпорадності та тривоги. Залучення до соціальних ініціатив надає відчуття контролю над ситуацією, що може бути важливим для підтримки психологічної стійкості. У контексті війни життєві завдання, пов'язані із соціальною сферою, є важливим засобом підтримки спільноти, зміцнення психологічної стійкості та збереження почуття сенсу та відповідальності в умовах хаосу й невизначеності.

Разом з тим, тривала війна та кризові ситуації чинять глибокий вплив на особистість, змінюючи її психічний стан, поведінку, цінності та соціальні зв'язки. Незважаючи на ці виклики, багато людей знаходять у собі сили адаптуватися до нових умов, переосмислити своє життя та рухатися вперед.

Наступний етап дослідження мав на меті дослідити сталість життєвих завдань особистості, які вона ставить перед собою в кризових умовах або ж виявити їх динаміку. Різницю між результатами двох етапів дослідження можна прослідкувати на діаграмі (рис. 1).

Порівняльний аналіз етапів дослідження життєвих сфер особистості

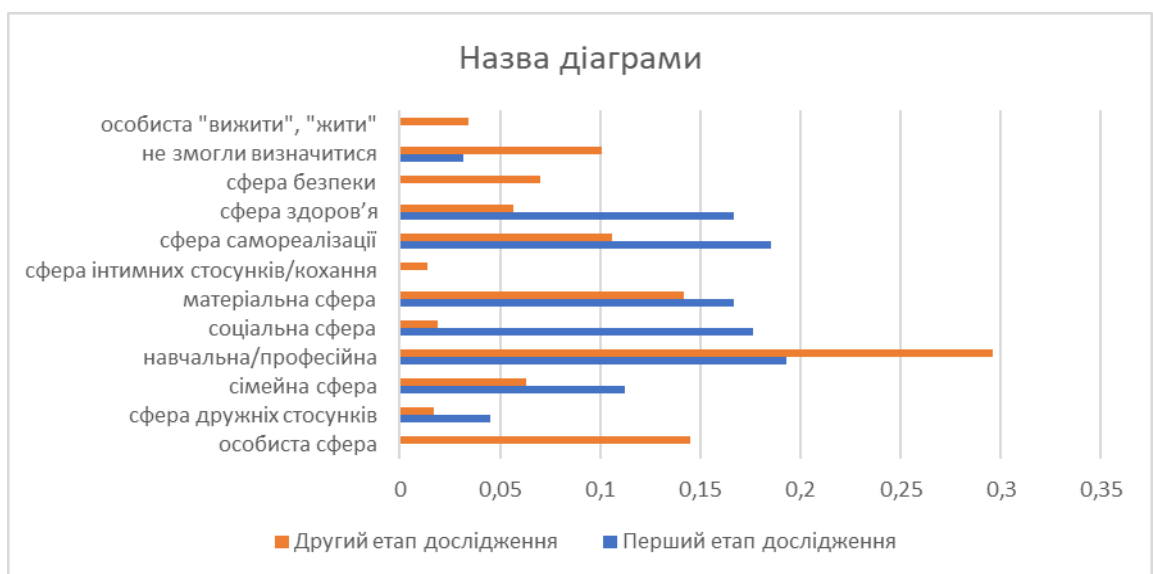


Рис. 1. Порівняння пріоритетності життєвих завдань на обох етапах дослідження

Респондентам пропонувалося визначити життєві завдання, які на поточному етапі їхнього життя є для них важливими. В авторській методиці «Життєві завдання» надавалася можливість виокремити сім таких завдань і достатня кількість досліджуваних дійсно визначила для себе всі сім життєвих завдань. Однак свою увагу ми зосередили на перших трьох, оскільки, на наш погляд саме вони для особистості є найбільш пріоритетними.

Відразу зауважимо, що 6,3% досліджуваних не змогли означити вже перше життєве завдання. Нагадаємо, що на першому етапі дослідження таких респондентів було 3,2%. При визначенні третього життєвого завдання кількість досліджуваних, які з тих чи інших причин не відповіла на запитання зросла до 19,3%. Отримані результати дають підстави для наступних висновків. Постійний стрес та емоційні навантаження можуть призвести до виснаження, що

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
робить будь-яке планування або визначення життєвих завдань особистістю майже неможливим. Війна створює постійне відчуття небезпеки, що може призвести до стресу, тривоги та навіть депресії. У такому стані важко зосередитися на будь-яких довгострокових планах. Крім того, війна може змусити людей відчувати, що вони не контролюють власне життя, що ускладнює визначення та досягнення особистих цілей та важливих життєвих завдань. І, нарешті, для даної категорії досліджуваних можлива наявність загрози життю. У такій ситуації основною метою особистості стає виживання, а не довгострокові життєві завдання.

Можливо, саме тому на другому етапі дослідження, на відміну від першого, з'явилася сфера життєдіяльності, яку ми умовно назвали «особистісна «жити, вижити». Ця назва є умовною, оскільки охоплює кілька сфер життєдіяльності, зокрема, матеріальну, особистісну, сферу здоров'я та безпеки.

Узагальнені результати другого етапу дослідження подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл виокремлених життєвих завдань за сферами  
життєдіяльності респондентів

| Життєві сфери                  | Життєве завдання 1 (%) | Життєве завдання 2 (%) | Життєве завдання 3 (%) |
|--------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| особиста                       | 10,6                   | 15,0                   | 17,9                   |
| сімейна                        | 5,3                    | 8,7                    | 4,8                    |
| навчальна/професійна           | 39,1                   | 28,5                   | 20,3                   |
| соціальна                      | 0,5                    | 1,0                    | 2,4                    |
| матеріальна                    | 11,6                   | 18,8                   | 15,0                   |
| кохання                        | 1,0                    | 1,0                    | 3,4                    |
| самореалізації                 | 13,5                   | 10,6                   | 6,8                    |
| здоров'я                       | 5,8                    | 4,8                    | 4,3                    |
| безпека                        | 1,0                    | 1,0                    | 1,4                    |
| особиста типу «жити», «вижити» | 5,3                    | 1,4                    | 1,0                    |
| дружніх стосунків              | 0                      | 1,4                    | 3,4                    |
| відповідь відсутня             | 6,3                    | 7,7                    | 19,3                   |

За результатами дослідження 39,1% респондентів пов'язали перше життєве завдання з навчальною/професійною сферою. Порівняно з першим етапом кількість досліджуваних, що описували дане життєве завдання зростає вдвічі. Варто також звернути увагу, що

воно домінує при описі як другого, так і третього життєвого завдання. Пріоритетними також виявилися завдання, що пов'язані з матеріальною сферою (життєве завдання 1 – 11,6%, життєве завдання 2 – 18,8%, життєве завдання 3 – 15%). Таку тенденцію вибору життєвих завдань ми пов'язуємо з тим, що у нестабільних умовах війни, в ситуації невизначеності людина часто шукає опору в тому, що може забезпечити відносну стабільність та впевненість у майбутньому. Професійні та навчальні завдання можуть створити відчуття контролю над життям. Крім того, під час війни економічні умови часто погіршуються, і це підштовхує людей до того, щоб більше зосереджуватися на матеріальному забезпеченні себе та своєї родини. Важливо мати ресурси для виживання, тому професійна діяльність і отримання освіти можуть сприйматися як спосіб досягнення цієї мети. Разом з тим, незважаючи на зовнішні загрози, люди прагнуть до самореалізації та розвитку своїх здібностей. Освіта і кар'єра стають важливими аспектами цього розвитку. Таким чином, вибір цих завдань дає змогу забезпечити хоча б відносну стабільність.

Важливими також виявилися життєві завдання, що пов'язані з особистісною сферою (життєве завдання 1 – 10,6%, життєве завдання 2 – 15%, життєве завдання 3 – 17,9%) та сферою самореалізації (життєве завдання 1 – 13,5%, життєве завдання 2 – 10,6%, життєве завдання 3 – 6,8%). Зауважимо, що ці сфери були пріоритетними й на першому етапі дослідження. У складні часи війни багато людей переосмислюють свої пріоритети та шукають глибокий сенс свого існування. Особистісний розвиток та самореалізація допомагають знайти цей сенс, незважаючи на зовнішні обставини, вони можуть давати відчуття, що життя триває, що є майбутнє, на яке можна вплинути й якого варто прагнути. Крім того, фокусування на особистісному розвитку може бути способом підтримувати психічне здоров'я. Це допомагає відчувати контроль над своїм життям, навіть коли зовнішні обставини нестабільні.

Однак життєві завдання, які ми віднесли до соціальної сфери, порівняно з першим етапом дослідження для значної кількості респондентів вже не мають суттєвого значення. Якщо ще рік тому життєві завдання, що стосувалися цієї сфери виокремлювали 17,7% досліджуваних, то на сучасному етапі це лише 2,4% (життєве завдання 3). Можливо, це пов'язано з тим, що постійний стрес і тривога призводять до емоційного виснаження, через що людина просто не має енергії для активного соціального життя, яке на початку війни, навпаки, давало хоча б мінімальне відчуття стабільності. Однією з причин також може бути рівень довіри до оточуючих, що з часом знижується через загальну нестабільність, страх зради або небезпеки. Це може змусити людину уникати нових соціальних контактів або обмежувати коло спілкування.

Варто також звернути увагу на сімейну сферу. На першому році війни завдання, що пов'язані з даною сферою описували 11,3% досліджуваних. В той час як з продовженням військових дій це завдання стає менш актуальним (життєве завдання 1 – 5,3%, життєве завдання 2 – 8,7%, життєве завдання 3 – 4,8%). На нашу думку, це може бути пов'язано з кількома причинами. Війна часто призводить до руйнування соціальних структур та зв'язків, що впливає і на сімейні стосунки. Спільноти, які раніше були основою для підтримки сімей, можуть бути розпорошені або зруйновані, що ускладнює підтримання звичних традицій та обов'язків. В умовах війни багато людей змушені брати на себе нові ролі, наприклад, ставати волонтерами, допомагати у фронтових чи тилкових ініціативах, або навіть вступати до лав ЗСУ. Це змінює структуру сім'ї і часто робить традиційні сімейні обов'язки другорядними. Крім того, у зв'язку з війною багато людей втрачають доступ до необхідних ресурсів для підтримання звичного сімейного життя. Це можуть бути фінансові ресурси, час або навіть фізичні можливості для виконання звичайних сімейних справ. Постійний стрес, тривога та страх за своє майбутнє і майбутнє своїх близьких можуть знижувати здатність зосереджуватися на звичайних сімейних питаннях. Разом з тим люди можуть відкладати вирішення менш нагальних завдань на майбутнє, коли ситуація стабілізується. Однак, основне життєве завдання, яке стосується сімейної сфери, полягає у фізичному виживанні членів сім'ї.

На першому етапі дослідження досить важливою була сфера здоров'я, як фізичного, так і ментального. 16,7% респондентів пов'язували свої важливі життєві завдання саме із цією сферою. На сучасному етапі кількість досліджуваних, які описують свої життєві завдання стосовно означеної сфери, суттєво знизилася (див. табл. 1). Ми припускаємо, що дана тенденція також має кілька вагомих причин. Насамперед, це може бути пов'язано з тим, що через військові дії була пошкоджена інфраструктура охорони здоров'я, зокрема лікарні, аптеки, або ж бракує медичних кадрів. Це ускладнює отримання медичної допомоги, а також призводить до відкладання або навіть ігнорування проблем зі здоров'ям. Також постійний стрес, втома та виснаження можуть знижувати мотивацію піклуватися про здоров'я. Люди можуть нехтувати своїм здоров'ям, вважаючи, що зараз є важливіші проблеми. Крім того, багато людей змушені залишати свої домівки через бойові дії, що часто означає втрату доступу до своїх звичайних медичних послуг. Біженці та внутрішньо переміщені особи часто стикаються з труднощами в отриманні медичної допомоги на новому місці. І нарешті, через тривалий конфлікт суспільство може переживати колективну апатію та виснаження, що знижує загальну увагу до питань здоров'я, особливо коли проблеми виглядають невідкладними або не мають швидкого вирішення.

Нам видається доцільним звернути увагу на цю проблему, оскільки тривала війна може призвести до фізичного та психічного виснаження, що негативно впливає на здатність впоратися з викликами, що пов'язані з війною. Піклування про своє здоров'я, як фізичне, так і ментальне, допомагає уникнути стану повного виснаження, який може спровокувати появу низки захворювань або психічних розладів.

На діаграмі (рис. 2) можна прослідкувати загальні підсумки щодо виокремлення важливих життєвих завдань особистості на другому етапі дослідження.



Рис. 2. Зведена діаграма «Важливі життєві завдання особистості» на другому етапі дослідження

Таким чином, на другому етапі дослідження найбільш вагомими виявилися життєві завдання, що пов'язані із наступними сферами життєдіяльності особистості: навчальна/професійна, матеріальна, особиста, та сфера самореалізації. Зауважимо, що на першому етапі дослідження важливими для респондентів були життєві завдання, що відносяться до наступних сфер: самореалізації, матеріальної сфери, сім'ї, здоров'я, навчально-професійної та соціальної сфери. Разом з тим, значно зросла кількість досліджуваних, які не в змозі виокремити для себе будь-які життєві завдання.

Варто звернути увагу на те, що на першому етапі дослідження життєві завдання, що пов'язані з самореалізацією особистості, виокремлювали 18,5% респондентів. Завдання, що пов'язані з матеріальним забезпеченням, були важливими для 16,7%. Життєві завдання, які ми віднесли до соціальної сфери (допомога оточуючим, волонтерство, донати тощо), на першому етапі дослідження виокремили 17,65%. Майже п'ята частина опитуваних (19,3%) життєві завдання насамперед пов'язувати зі сферою навчальна/професійна.

Для 16,7% важливими виявилися завдання, що пов'язані зі сферою здоров'я, як фізичного, так і ментального. 11,3% досліджуваних на першому році війни пов'язували свої життєві завдання із сім'єю.

У процесі дослідження респондентам також було запропоновано:

- визначити часові межі виконання поставленого життєвого завдання (найближча, середня та віддалена перспектива);
- оцінити за запропонованою шкалою, наскільки вирішення поставленого завдання залежить від зусиль респондента на протидію зовнішнім обставинам чи впливу інших осіб;
- оцінити за запропонованою шкалою, наскільки вирішення поставленого завдання є складним для досліджуваного;
- оцінити за запропонованою шкалою, наскільки зрозумілим є план дій щодо вирішення поставленого завдання;
- оцінити за запропонованою шкалою ступінь емоційної засмученості (наявність негативних емоцій), якщо визначене життєве завдання не реалізується;
- оцінити за запропонованою шкалою, ступінь наявності у минулому життєвому досвіді способів вирішення означеного життєвого завдання.

Проаналізуємо, як за наведеними критеріями респонденти оцінили завдання кожної із виокремлених сфер.

Часові межі виконання завдань особистої сфери 41,9% відносять до найближчої перспективи, 44,2% – до середньої та 12,8% – до віддаленої.

За результатами дослідження респонденти по-різному оцінили наскільки вирішення життєвих завдань в означеній сфері залежить виключно від них. Так, лише 27,9% вважає, що при вирішенні поставлених завдань в особистісній сфері існує дуже високий ступінь залежності саме від зусиль особистості; 30,2% визначили ступінь залежності як високий; 16,3% – середній, 14% – як низький і 11,6% вважає, ступінь цієї залежності дуже низьким. Ми припускаємо, що 25,6% досліджуваних на сучасному етапі не готові брати на себе відповідальність за вирішення власних життєвих завдань, які стосуються особистісної сфери. Можливо, однією з причин може бути невпевненість у власних силах, адже відсутність віри у власні можливості може змусити людину уникати відповідальності, особливо якщо вона не має попереднього досвіду успішного вирішення подібних завдань. Ще однією з причин може бути наявність екстернального локусу контролю. Іноді легше перекласти відповідальність на інших людей або обставини, ніж брати її на себе. Це дозволяє уникнути почуття провини у випадку невдачі. Відсутність підтримки з боку близьких людей або недостатність ресурсів (час,



Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
знання, енергія) також можуть зупиняти особистість від активного  
вирішення особистих життєвих завдань.

Це також може бути пов'язано і з оцінкою складності означеного  
життєвого завдання для особистості. Так, 15,1% досліджуваних  
оцінили завдання, що відносяться до особистої сфери як «дуже  
складні», 30,2% – як «складні», 31,4% – середньої складності, 12,8% –  
низької складності і 9,3% – дуже низької складності.

Планування при вирішенні будь-яких життєвих завдань сприяє  
більш усвідомленому підходу, допомагаючи брати на себе  
відповідальність. Також планування дає змогу ефективніше  
розподіляти час, ресурси та енергію, уникати непотрібних витрат і  
сфокусуватися на найважливішому. Однак, при оцінці того, наскільки  
зрозумілим для досліджуваних є план дій щодо вирішення  
поставленого завдання 18,6% респондентів оцінили ймовірність  
наявності такого планування на низькому рівні (2,3% – дуже низький  
рівень, 16,3% – низький). 37,2% оцінили власне планування на  
середньому рівні, 23,3% – на високому і 18,6% – на дуже високому  
рівні.

Оцінюючи ймовірність переживання негативних емоцій, якщо  
визначене життєве завдання не реалізується, 39,5% зазначили, що така  
ймовірність існує на дуже високому рівні, 20,9% – на високому рівні і  
24,4% – на середньому рівні. На наш погляд, це може свідчити про те,  
що вирішення означених життєвих завдань для особистості є  
достатньо важливо і невдача може викликати негативні емоційні  
реакції та переживання.

Попередній досвід вирішення життєвих завдань дає можливість  
швидше знаходити рішення, оскільки не потрібно витратити багато  
часу на обмірковування та пошук нових шляхів, можна використати  
вже перевірені методи. Крім того, наявність певного досвіду  
допомагає розвивати навички адаптації до нових ситуацій, навіть якщо  
життєве завдання дещо відрізняється від попередніх. Якщо людина  
знає, що вже стикалася з подібними ситуаціями й змогла їх подолати,  
це зменшує рівень тривожності та страху перед невідомим.

Оцінюючи ступінь наявності у минулому життєвому досвіді  
способів вирішення означеного життєвого завдання, 4,7%  
респондентів оцінили цей ступінь як «дуже низький», 15,1% – як  
«низький», 37,2% – «середній», 31,4% – «високий», 10,7% – «дуже  
високий».

Стосовно навчально-професійної сфери, яка, за результатами  
авторської методики, є також достатньо значимою для респондентів  
48% досліджуваних виконання життєвих завдань віднесли до  
найближчої перспективи, 36% – до середньої та 16% – до віддаленої,  
що за показниками мало чим відрізняється від попередньої сфери.  
Однак, на відміну від особистої сфери, залежність виконання життєвих

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика завдань від власних зусиль особистості у навчально/професійній сфері значно вище. Так, 50% респондентів цю залежність оцінили як дуже високу, 24,1% як високу та 11,5% як середню. Таким чином лише 14,6% досліджуваних вважають, що досягнення життєвих завдань у навчально-професійній сфері залежить більше від зовнішніх обставин, ніж від особистості. На наш погляд, така ситуація пояснюється тим, що у навчально-професійній сфері, на відміну від особистої, життєві завдання часто мають чіткі цілі, вимоги та критерії успіху. Це дає зрозумілу структуру, яка спрощує процес прийняття рішень і зменшує невизначеність. Крім того, в суспільстві існують чіткі соціальні очікування стосовно успіху в навчанні та роботі. Це створює додатковий тиск і стимулює людей брати на себе відповідальність, щоб відповідати цим очікуванням.

Разом з тим, при оцінці складності життєвих завдань, визначених у навчально-професійній сфері, респонденти оцінюють їх як достатньо складні. Зокрема, 11,6% – як «дуже складні», 31,4% – як «складні», 38,4% – як життєві завдання «середньої складності».

Наявність зрозумілого плану дій щодо вирішення поставленого завдання в навчально-професійній сфері 16% респондентів оцінили на низькому рівні (5,3% – «дуже низький», 11,1% – «низький»). 29,2% вважають, що мають план вирішення життєвого завдання на середньому рівні, 31,6% – на високому та 22,8% – на дуже високому рівні. Таким чином, порівняно з завданнями в особистій сфері, життєві завдання в навчально-професійній сфері, за даними нашого дослідження, плануються більш ретельно. На наш погляд це пов'язано з тим, що життєві завдання в особистій сфері більш складні та багатогранні, вимагають саморефлексії та можуть включати невизначеність і високу емоційну залученість. Це ускладнює їхнє планування, оскільки багато аспектів можуть бути непередбачуваними. Також різниця в ретельності планування між цими сферами обумовлена структурованістю, соціальними нормами, відповідальністю, наявністю ресурсів. У навчально-професійній сфері життєві завдання більш чіткі та піддаються логічному плануванню, що спонукає до більш ретельного підходу.

При оцінці ступеню наявності у минулому життєвому досвіді способів вирішення життєвого завдання в навчально-професійній сфері, 6,9% досліджуваних оцінили цей ступінь як «дуже низький», 12,6% – як «низький», 32% – «середній», 31,4% – «високий», 17,1% – «дуже високий», що не значною мірою відрізняється від попередньої життєвої сфери.

Появу негативних емоцій, при умові, що певне життєве завдання в означеній сфері особистість не зможе реалізувати, 40,6% оцінили на дуже високому рівні, 25,7% – на високому рівні й 14,9% – на середньому рівні. Достатньо висока емоційна залученість при

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика

вирішенні життєвих завдань у навчально-професійній сфері може пояснюватися тим, що досягнення успіху в навчанні чи професійній діяльності підвищує самооцінку та впевненість у власних силах. Коли людина досягає поставлених цілей, вона відчуває себе здатною, компетентною і цінною. Разом з тим професійний успіх часто пов'язаний із фінансовими вигодами, які забезпечують економічну стабільність і безпеку. Це важливий чинник емоційного благополуччя, оскільки зменшує стрес, пов'язаний із матеріальними проблемами.

Наступною пріоритетною сферою постановки життєвих завдань під час війни є матеріальна сфера життєдіяльності. Життєві завдання в означеній сфері досліджувані переважно ставлять на короткострокову або ж середню перспективу. Зауважимо, що така тенденція зберігається при аналізі практично всіх життєвих завдань. Так, стосовно матеріальної сфери життєві завдання на найближчу перспективу ставлять 42,2% респондентів, на середню – 30,1% і на віддалену перспективу – 27,7%. Зрозуміло, що це пов'язано з військовими діями, які тривають на території нашої держави. Війна створює непередбачуваність і нестабільність, через що складно планувати на довгострокову перспективу. Люди змушені фокусуватися на вирішенні негайних проблем і потреб. Також під час війни може виникнути дефіцит ресурсів, що змушує людей бути більш обережними у використанні наявних можливостей і концентруватися на короткострокових завданнях. Війна, як правило, супроводжується високим рівнем стресу, що впливає на здатність планувати та приймати довгострокові рішення. У таких умовах простіше розбивати великі завдання на невеликі, досяжні цілі.

Оцінюючи наскільки вирішення життєвих завдань, що пов'язані з матеріальною сферою, залежить від зусиль особистості, а не лише від зовнішніх обставин, 40,2% респондентів вважають, що існує дуже високий ступінь залежності; 24,4% визначили ступінь залежності як високий; 22% – середній. 13,4% досліджуваних вважають, що досягнення завдань у цій сфері залежить більше від зовнішніх обставин, а не від особистості.

При оцінці ступеню складності життєвих завдань, що відображають матеріальну сферу життєдіяльності особистості, 16,7% опитуваних визначили їх як «дуже складні», 31% – як «складні», 28,6% – як життєві завдання «середньої складності», 16,7% як завдання «низької складності» та 7,1% як «дуже низької складності». Таким чином лише 23,8% досліджуваних вважають, що життєві завдання, які пов'язані з матеріальною сферою досить легко виконати. Однак значна частина респондентів вважає їх досить складними щодо реалізації. Це пояснюється зрозумілими причинами. Війна негативно впливає на економіку країни, знижуючи виробництво, порушуючи торговельні зв'язки та спричиняючи безробіття. Це робить забезпечення

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика матеріальних потреб значно складнішим. Крім того, під час війни ціни на товари можуть різко зростати. Це, в свою чергу, ускладнює забезпечення основних матеріальних потреб для значної кількості людей.

Оцінюючи, наскільки зрозумілим для досліджуваних є план дій щодо вирішення поставленого завдання, 23,8% респондентів указали ймовірність наявності такого планування на низькому рівні (8,3% – дуже низький рівень, 15,5% – низький), що є найвищим показником, порівняно з вище описаними сферами. 31% оцінили власне планування на середньому рівні, 22,6% – на високому та 22,6% – на дуже високому рівні. Оцінка зрозумілості плану дій щодо вирішення життєвих завдань у матеріальній сфері під час війни часто отримує низький рівень, оскільки війна створює нестабільні умови, коли події швидко змінюються і плани доводиться постійно коригувати. Це ускладнює розуміння чіткого та надійного плану дій. Плани дій також можуть бути занадто загальними та не містити конкретних кроків, які легко виконати. Крім того, люди не мають досвіду вирішення складних матеріальних питань в екстремальних умовах. Це призводить до того, що плани, які могли б бути зрозумілими в звичайних умовах, під час війни стають складнішими для виконання.

9,6% досліджуваних, оцінюючи ступінь наявності у минулому життєвому досвіді способів вирішення означеного життєвого завдання, оцінили його як «дуже низький», 18,1% – як «низький», 31,3% – «середній», 30,1% – «високий», 10,8% – «дуже високий». Респонденти під час війни можуть оцінювати наявність у минулому життєвому досвіді способів вирішення життєвих завдань, пов'язаних з матеріальною сферою, як низьку, оскільки значна кількість людей не мають попереднього досвіду виживання та управління матеріальними ресурсами в умовах війни. Це робить минулий досвід непридатним для вирішення нинішніх проблем. Також у мирний час люди не часто стикаються з необхідністю вирішувати завдання за умов дефіциту ресурсів, загрози життю та здоров'ю або руйнування інфраструктури. Саме тому попередній досвід не включав життєві стратегії, що необхідні для таких екстремальних ситуацій.

Наявність негативних емоцій, якщо означене життєве завдання особистість не зможе реалізувати, 44% опитуваних оцінили на дуже високому рівні, 19% – на високому рівні та 27,4% – на середньому рівні. Разом з тим, лише 9,6% досліджуваних оцінили ймовірність появи негативних емоцій як низьку (6% – низька ймовірність, 3,6% – дуже низька ймовірність). Висока ймовірність появи негативних емоцій у випадку, коли особистість не може реалізувати життєве завдання в матеріальній сфері під час війни, обумовлена тим, що нездатність реалізувати матеріальні завдання підриває відчуття контролю над власним життям і обставинами. Це викликає почуття

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика безпорадності та розпачу. Матеріальні завдання часто пов'язані з задоволенням базових потреб, таких як їжа, житло, безпека. Крім того, невиконання цих завдань може загрожувати фізичному виживанню, що, в свою чергу, викликає страх і тривогу.

При визначенні часових меж виконання поставлених завдань в сфері самореалізації 59,7% респондентів визначили найближчу перспективу для їх виконання, що є найвищим показником відносно всіх описаних сфер. 25,8% визначили часові межі з точки зору середньої перспективи і 14,5% – віддаленої перспективи. Досліджувані зазвичай схильні встановлювати часові межі для життєвих завдань у сфері самореалізації в найближчій перспективі, оскільки самореалізація безпосередньо пов'язана з внутрішньою мотивацією та самовизначенням. Люди, як правило, більше прагнуть швидше досягти своїх особистих цілей, тому що це приносить їм відчуття власної значущості. Завдання у цій сфері можуть бути розбиті на дрібніші кроки, які легше виконати за короткий час, що робить їх більш реалістичними та досяжними.

Оцінюючи наскільки ступінь залежності вирішення поставленого завдання залежить від зусиль респондента, 58,1% вважає, що існує дуже високий ступінь залежності саме від зусиль особистості, що також є найвищим показником порівняно з іншими життєвими сферами. Разом з тим, 21% визначили ступінь залежності як високий; 8,1% – як середній, 1,6% – низький та 11,3% вважає, ступінь цієї залежності дуже низьким. Таким чином, 79,1% досліджуваних не готові брати на себе відповідальність за вирішення власних життєвих завдань, які стосуються сфери самореалізації. На наш погляд, така тенденція пов'язана з тим, що на відміну від інших життєвих сфер, у сфері самореалізації часто відсутні зовнішні залежності, такі як ринкові умови, думка інших людей, обставини, що важко контролювати. Саме це робить особисті зусилля вирішальними. Крім того, цілі самореалізації часто пов'язані з внутрішньою мотивацією – прагненням до особистого розвитку, самовдосконалення та досягнення значимих для себе результатів. Така мотивація підсилює відчуття, що особисті зусилля є ключовими для досягнення успіху.

Складність виконання життєвих завдань у сфері самореалізації респонденти оцінювали наступним чином: 23 % опитуваних визначили їх як «дуже складні», 26,2% – як «складні», 32,8% – як життєві завдання «середньої складності», 9,8% як завдання «низької складності» та 8,2% як «дуже низької складності». Досліджувані часто оцінюють завдання у сфері самореалізації як складні, оскільки вони вимагають комплексного підходу, особистої зрілості та витривалості у подоланні внутрішніх і зовнішніх перешкод. Такі життєві завдання часто пов'язані з досягненням амбітних цілей, які людина ставить перед собою. Ці цілі можуть включати значні зміни у житті, розвиток

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика нових навичок чи вихід із зони комфорту, що створює відчуття складності. Разом з тим, завдання, що пов'язані із сферою самореалізації, зазвичай потребують значної самодисципліни, послідовності та довготривалої роботи над собою. Відсутність негайних результатів може знижувати мотивацію та робити завдання більш виснажливими.

19,7% досліджуваних на пропозицію оцінити наскільки зрозумілим є план дій щодо вирішення поставленого завдання вказали, що усвідомлюють план дій на дуже високому рівні, 34,4% – на високому рівні, 31,1% – на середньому рівні, 8,2% – на низькому та 6,6% – на дуже низькому рівні. Завдання у сфері самореалізації часто формуються на основі власних потреб і бажань, тому людина має чітке уявлення про те, чого вона хоче досягти. Це спрощує процес створення зрозумілого і логічного плану дій. Зауважимо також, що у багатьох випадках завдання самореалізації пов'язані зі сферами, в яких людина вже має певний досвід чи знання, не зважаючи на загальну ситуацію невизначеності, в якій вона перебуває під час війни. Це полегшує формування плану, оскільки людина розуміє, які конкретні кроки необхідно виконати для досягнення бажаного результату.

Оцінюючи ступінь емоційної засмученості (наявність негативних емоцій), за умови, якщо визначене життєве завдання не реалізується 45,2% досліджуваних оцінили цей показник на дуже високому рівні, 21% – на високому рівні і 19,4% – на середньому рівні. 14,5% досліджуваних оцінили ймовірність появи негативних емоцій як низьку (4,8% – низька ймовірність, 9,7% – дуже низька ймовірність). Самореалізація тісно пов'язана з особистими мріями, цінностями та прагненнями особистості. Невдача в досягненні цих цілей може викликати почуття розчарування в собі, сумніви у своїх здібностях, втрату віри у власні сили. Разом з тим самореалізація може бути джерелом сенсу життя і забезпечувати відчуття цілісності. Коли життєві завдання в сфері самореалізації не досягаються, людина може відчувати втрату сенсу, що викликає сум, тривогу та інші негативні емоції.

За результатами дослідження особистість може знаходити у минулому життєвому досвіді способи вирішення завдань у сфері самореалізації, незважаючи на такі складні обставини, як війна. На наш погляд, це пояснюється тим, що під час кризи людина часто активує свої внутрішні ресурси такі як витривалість, рішучість, надія та прагнення до змін тощо. Сильна мотивація до самореалізації може підсилюватися навіть у важкі часи, адже залишається прагнення знайти сенс і опору в своєму житті. 4,6% досліджуваних, оцінюючи ступінь наявності у минулому життєвому досвіді способів вирішення життєвого завдання в сфері самореалізації, оцінили його як «дуже

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
 низький», 9,8% – як «низький», 42,6% – «середній», 26,2% –  
 «високий», 16,4% – «дуже високий».

Процес постановки життєвих завдань та їх вирішення тісно пов'язані з життєвою компетентністю, адже здатність ефективно ставити та досягати життєвих завдань є ключовим компонентом життєвої компетентності. У цьому контексті ми розглядаємо життєву компетентність як вагому передумову успішного розв'язання різноманітних життєвих та особистісних задач, які постають перед людиною, особливо в ситуаціях невизначеності. Тому наостанок ми вважаємо за доцільне проаналізувати ступінь наявності у минулому життєвому досвіді способів вирішення означених життєвих завдань в різних сферах життєдіяльності особистості. Узагальнені результати за кожною сферою подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Ступінь наявності у минулому життєвому досвіді способів  
 вирішення означеного життєвого завдання (результати подані у %).

| Сфери<br>життєдіяльності     | Ступінь наявності          |                    |                     |                    |                            |
|------------------------------|----------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|
|                              | дуже<br>низький<br>ступінь | низький<br>ступінь | середній<br>ступінь | високий<br>ступінь | дуже<br>високий<br>ступінь |
| особиста                     | 4,7                        | 15,3               | 37,6                | 31,8               | 10,6                       |
| дружня                       | –                          | 20                 | 30                  | 30                 | 20                         |
| сімейна                      | 13,5                       | 8,1                | 27                  | 29                 | 21,6                       |
| навчальна/професійна         | 6,9                        | 12,6               | 32                  | 31,4               | 17,1                       |
| соціальна                    | –                          | 9,1                | 54,2                | 18,2               | 18,2                       |
| матеріальна                  | 9,6                        | 18,1               | 31,3                | 30,1               | 10,8                       |
| кохання                      | 12,5                       | 25,0               | 62,5                | –                  | –                          |
| самореалізації               | 4,9                        | 9,8                | 42,6                | 26,2               | 16,4                       |
| здоров'я                     | 8,8                        | 11,8               | 41,2                | 26,5               | 11,8                       |
| безпека                      | 33,3                       | 66,7               | –                   | –                  | –                          |
| особиста «жити»,<br>«вижити» | 15                         | 35                 | 20                  | 25                 | 5                          |

Аналізуючи ступінь наявності у минулому життєвому досвіді способів вирішення життєвих завдань, ми дійшли висновку, що в сфері «безпека» такі способи вирішення практично відсутні. Під час війни життєві завдання, пов'язані зі сферою безпеки, стають надзвичайно

складними та часто не мають аналогів у минулому досвіді, оскільки більшість людей у мирний час не стикається з питаннями виживання, евакуації, екстреної медичної допомоги, масованих обстрілів чи бомбардувань, тому психологічна та фізична готовність до таких ситуацій, зазвичай, відсутня. Крім того, в умовах війни особистість має достатньо високий рівень стресу, страху, перебуваючи при цьому в постійній ситуації невизначеності та не маючи досвіду адаптації до таких станів. Це впливає на прийняття рішень та спроможність діяти раціонально.

Традиційні способи вирішення життєвих питань у сфері кохання під час війни оцінюються респондентами як недостатньо ефективні, оскільки під час війни люди втрачають відчуття часу та стабільності, що ускладнює планування майбутнього. Це може негативно впливати на стосунки, адже довгострокові плани стають неможливими або невизначеними. Велика кількість людей можуть бути відокремлені внаслідок евакуації, мобілізації або бойових дій, що створює нові виклики для підтримки стосунків на відстані або в екстремальних умовах. Зрозуміло, що минулий досвід у такій ситуації не завжди є корисними, адже він часто базувався на стабільності та передбачуваності.

Найбільше спираються на минулий життєвий досвід при вирішенні завдань, що стосуються соціальної, навчально-професійної та особистої сфер та сфери самореалізації. Таким чином, минулий досвід вирішення життєвих завдань в означених сферах стає важливим ресурсом для особистості. Він допомагає знайти стабільність, використовувати набуті навички та знання, зберігати соціальні зв'язки та працювати над самореалізацією, навіть у надзвичайно складних життєвих умовах.

### **Висновки**

Дослідження динаміки життєвих завдань особистості на другому та третьому році війни показало, що в умовах війни життєві завдання особистості зазнають суттєвих змін, що пов'язано з впливом екстремальних обставин на емоційний стан, ціннісні орієнтири та поведінкові моделі. Особистість адаптується до нових реалій, що часто супроводжується переоцінкою пріоритетів, пошуком нових сенсів і переглядом життєвих завдань.

Встановлено, що на першому році повномасштабної війни важливими для респондентів були життєві завдання, що відносяться до таких сфер їхнього життя: самореалізації, матеріальної сфери, сім'ї, здоров'я, навчально-професійної та соціальної сфери. На другому році війни найбільш вагомими виявилися життєві завдання, що пов'язані із такими сферами життєдіяльності особистості: навчальна/професійна, матеріальна, особиста та сфера самореалізації. Також значно зросла



Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
кількість досліджуваних, які не в змозі виокремити для себе будь-які  
життєві завдання.

Визначено, що життєві завдання, які відносяться до соціальної  
сфери, на відміну від першого етапу, на другому етапі дослідження  
вже не мають суттєвого значення для респондентів. Емоційне  
виснаження внаслідок тривалої війни не дає ресурсу для активного  
соціального життя, яке на початку війни, навпаки, давало мінімальне  
відчуття стабільності. Життєві завдання, що пов'язані із особистою  
сферою та сферою самореалізації залишаються актуальними, оскільки  
особистісний розвиток та самореалізація допомагають знайти цей сенс  
існування, незважаючи на зовнішні обставини. На другому етапі  
дослідження зазнали суттєвих змін завдання, що пов'язані із  
збереженням здоров'я особистості. Стрес, втрати та виснаження з  
продовженням війни знижують мотивацію піклуватися про здоров'я.

Доведено, що при вирішенні життєвих завдань, що пов'язані із  
соціальною, навчально-професійною, особистою сферою та сферою  
самореалізації, особистість найбільше спирається на свій минулий  
досвід, який стає важливим ресурсом в умовах невизначеності та  
постійної загрози.

Таким чином, війна змінює не лише зовнішні обставини життя,  
але й внутрішній світ особистості, змушуючи її шукати нові способи  
самореалізації та підтримки стійкості у відповідь на виклики, що  
виникають.

Перспектива дослідження полягає у подальшій розробці  
рекомендацій для психологів, соціальних працівників та інших  
фахівців, які працюють з людьми в умовах війни або інших кризових  
ситуаціях, щодо підтримки їхньої адаптації та розвитку в нових  
умовах.

## References

Adler, A . (1996). *Lektsiyi z analitychnoyi psykholohiyi* [Lectures on  
analytical psychology]. Vakler. [in Russian].

Chepelyeva, N. V. (2023). *Naratyv yak zasib rozvyazuvannya  
smyslovykh zadach u sytuatsiyi nevyznachenosti* [Narrative as a means of  
solving semantic problems in a situation of uncertainty]. *Tekhnolohiyi  
rozvytku intelektu* [Technologies of intellect development], 7, 2(34). URL:  
[https://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/  
article/view/633](https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/633) [in Ukrainian].

Delaney, R. (2022) *23 life tasks for sorting out your life*. New Home.  
URL: <https://www.ryandelaney.co/blog/life-tasks-for-sorting-out-your-life>  
[in English].

Klyapets, O. (2009). *Chynnyky formuvannya zhyttyevykh zavdan  
osobystosti, povyazanykh iz shlyubom ta simyeyu* [Factors of formation of  
personal life tasks related to marriage and family]. *Naukovi studiyi iz  
sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi: Zb.statey* [Scientific studies on

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
*social and political psychology: Collection of articles*], 22 (25), 123–132.  
[in Ukrainian].

Larina, T. O. (2010) Model postanovky zhyttyevykh zavdan zhyttestiykoyi molodi [A model of setting life tasks of resilient youth].  
*Aktualni problemy psykholohiyi: Psykholohichna hermenevtyka / za red. N.V. Chepelevoyi* [Actual problems of psychology: Psychological hermeneutics, N.V. Chepeleva (ed.)], 2 (6), 151–160. [in Ukrainian].

Shylovska, O.M. (2023). Psykholohichni osoblyvosti vyznachennya zhyttyevykh zavdan v umovakh viyny [Psychological features of determining life tasks in the conditions of war]. *Tekhnolohiyi rozvytku intelektu* [Technologies of intellect development], 8, 2(34). URL: <https://psytir.org.ua/index.php/technology/intellect/develop/article/view/639> [in Ukrainian].

Tatenko, N. O. (2007). Zhyttyevi zavdannya osobystosti yak umova realizatsiyi zhyttyevoho uspikhu [Life tasks of the individual as a condition for the realization of life success]. *Naukovi studiyi iz sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi* [Scientific Studies in Social and Political Psychology], 16(19), 299–304. [in Ukrainian].

Tytarenko, T. M. (2007). Zhyttyevi zavdannya osobystosti yak sotsialno-psykholohichnyy chynnyk modelyuvannya maybutnoho [Life tasks of the individual as a socio-psychological factor in modeling the future]. *Naukovi studiyi iz sotsialnoyi ta politychnoyi psykhol.* : zb. *Staley* [Scientific studies in social and political psychology. : Coll. of articles], 16(19), 304–311. [in Ukrainian].

Zazymko, O. V. (2012). Formuvannya zhyttyevykh tsinnostey u yunatskomu vitsi: psykholohichni osoblyvosti [Formation of life values in youth: psychological features]. *Visnyk Kyyv. nats. torh.-ekon. un-tu* [Bulletin of Kyiv National University of Trade and Economics], 4, 89 –104. [in Ukrainian].

Zaretska, O. O. (2013). Zhyttyevi konteksty osobystisnoho zrostannya doroslykh [Life contexts of personal growth of adults]. *Rozuminnya ta interpretatsiya zhyttyevoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti: monohrafiya / za red. NV Chepelevoyi* [Understanding and interpretation of life experience as a factor in personality development: monograph/ed. NV Chepeleva] (pp. 141 –170). Imeks-LTD. [in Ukrainian].

Witmer, J.M., & Sweeney, T.J (1992). A holistic model for wellness and prevention over the life span. *Journal of Counseling & Development*, 71, 140–148. [in English].

## ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Гуцол К.В. Чинники розвитку життєвої компетентності особистості**

*Анотація.* Статтю присвячено проблемі чинників розвитку життєвої компетентності особистості в оптиці психолого-герменевтичного підходу. Розвиток життєвої компетентності визначається як процес конструювання особистістю власних ідентичностей, реалізації здатності діяти відповідно до перспективної спрямованості індивідуального досвіду, виходячи з власних особистісного та життєвого проєктів; як процес ампліфікації і трансформації смислової системи особистості, який здійснюється шляхом розуміння та інтерпретації її життєвого й особистісного досвіду, що, у свою чергу, інтегрується і кристалізується, спираючись як на внутрішні інтенції людини (цілі, завдання, мотиви тощо), так і на соціокультурні дискурси, що організують цей досвід. Визначено, що здатність до розвитку життєвої компетентності особистості є відкритим динамічним особистісним утворенням, архітектоніка якого впродовж життя набуває різних змістовних конфігурацій, а його остов можна характеризувати як інтегративний корпус таких психологічних характеристик особистості, як: прагнення до саморозвитку; системної рефлексії; толерантності до невизначеності; особистісної автономії (вищий рівень інтенціональної, смислової емансипації особистості); перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості. Серед основних чинників розвитку життєвої компетентності особистості виокремлено: мотиваційні (прагнення особистості до самоактуалізації, спрямованість на самореалізацію, бажання задовольнити вимоги соціуму, орієнтованість на успіх), інтелектуальні (когнітивні і метакогнітивні), комунікативні (загальну мовленнєву компетентність, діалогічну компетентність, інтерактивну компетентність, наративну компетентність).

**Ключові слова:** особистість, досвід, дискурс, життєва компетентність, розвиток, чинники розвитку.

**Hutsol K. Factors in the Development of Personal Life Competence.**

*Abstract.* The article addresses the issue of factors influencing the development of personal life competence through the lens of the psycho-hermeneutic approach. The development of life competence is defined as a process in which an individual constructs their own identities and exercises the ability to act according to

*the prospective orientation of their personal experiences, grounded in their individual and life projects. This development is also seen as a process of amplification and transformation of the individual's system of meanings, achieved through the understanding and interpretation of personal and life experiences. These experiences, in turn, are integrated and crystallized based on both the individual's internal intentions (goals, tasks, motives, etc.) and the socio-cultural discourses that organize this experience. It is established that the capacity for the development of personal life competence is an open, dynamic personal formation, whose architecture takes on different meaningful configurations throughout life. Its framework can be characterized as an integrative body of such psychological characteristics as: the drive for self-development; systematic reflection; tolerance for uncertainty; personal autonomy (a higher level of intentional and semantic emancipation of the individual); and the prospective orientation of personal experience. Among the key factors in the development of personal life competence, the following are highlighted: motivational factors (the individual's drive for self-actualization, orientation towards self-realization, desire to meet societal demands, and success orientation), intellectual factors (cognitive and metacognitive), and communicative factors (general linguistic competence, dialogical competence, interactive competence, narrative competence).*

**Keywords:** *personality, experience, discourse, life competence, development, development factors.*

**Вступ.** У сучасних умовах соціальних трансформацій проблема життєвої компетентності особистості та психологічних особливостей її розвитку набуває принципове значення, постає критично важливою як для індивідуального благополуччя, так і для функціонування суспільства в цілому. Життєва компетентність, яка включає здатність до адаптації, саморегуляції, ефективного подолання труднощів та реалізації життєвих планів, формується під впливом різноманітних факторів, що відображають специфіку соціокультурного середовища та особистісного досвіду (І. Єрмаков, Д. Пузіков, Н. Пустовіт, О. Савченко, Л. Сохань, М. Степаненко, С. Рудницька, Н. Чепелева, Ю. Швалб, І. Яшук тощо).

Особливої актуальності дослідження чинників розвитку життєвої компетентності набуває в контексті війни в Україні – потужного деструктивного процесу, що впливає на всі аспекти життя суспільства та особистості, створюючи нові виклики та загрози. Водночас, вона виявляє потенціал для розвитку нових життєвих навичок, адаптивних стратегій, внутрішніх ресурсів, необхідних для виживання та відновлення життєздійснень особистості.

Дослідження зазначених чинників в умовах війни є надзвичайно важливим, оскільки дозволяє виявити нові аспекти адаптації та розвитку особистості в кризових ситуаціях та розробити ефективні програми психологічної підтримки.

У цьому контексті, актуальності набуває проблема визначення чинників розвитку життєвої компетентності особистості, вирішення якої сприятиме покращенню якості надання психологічної допомоги і психологічного супроводу особистості як під час війни, так і на різних етапах її самореалізації та життєздійснення в цілому.

**Мета статті:** виділити і схарактеризувати основні чинники розвитку життєвої компетентності особистості як провідні домінанти цього процесу.

**Результати дослідження проблеми.** Аналіз наукових публікацій із зазначеної проблеми (A.S. Bruce, 2018; N. Cantor, J.K. Norem, P.M. Niedenthal, C.A. Langston, A.M. Brower, 1987; N. Cantor, J.K. Norem, C. Langston, S. Zirkel, W. Fleeson, C. Cook-Flannagan, 1991; A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, & M. Cabrera Giraldez, 2020) уможливив виокремлення трьох груп чинників розвитку життєвої компетентності особистості: мотиваційних, інтелектуальних та комунікативних. Важливо підкреслити, що виокремлення цих груп чинників носить умовний характер та становить суто дослідницький прийом у контексті досягнення мети нашого дослідження. Розглянемо докладніше складові кожної з цих груп та їхнє змістове наповнення.

Зазначимо, що в межах постнекласичної парадигми акценти наукового психологічного дослідження зміщуються з вивчення сутності мотивації на вивчення способів її дискурсивного конструювання. Життєвий світ особистості, що конструюється в інтеракційному просторі, набуває мотиваційного виміру через дискурси, шляхом наративізації особистістю самої себе, власних бажань, мрій, планів, потреб, прагнень, а також їхньої атрибуції.

До мотиваційного блоку ми вважаємо за доцільне віднести такі спрямованості особистості, як:

- прагнення до самоактуалізації;
- прагнення до самореалізації;
- бажання задовольнити вимоги соціуму;
- спрямованість до успіху.

Загалом під самоактуалізацією розуміють притаманну людині тенденцію до розгортання свого творчого потенціалу в різних сферах життєдіяльності; безперервний особистісний процес, що передбачає рефлексію особистістю перспективи власного розвитку, вміння бачити життєві альтернативи, усвідомлення відповідальності за власний вибір та оволодіння індивідуальним стилем життєдіяльності.

Прагнення до самоактуалізації розглядається як внутрішня активність особистості, актуалізація її позитивного творчого прагнення до особистісного розвитку, психологічної зрілості та компетентності, процес осягнення власних потенційних можливостей, переведення їх зі стану потенційного в актуальний та продуктивне втілення цих актуалізованих інтенцій за певних соціокультурних умов.

Отже, прагнення особистості до самоактуалізації передбачає її спрямованість на максимально повну самореалізацію та самовдосконалення, її бажання бути такою, якою вона потенційно може стати.

Самореалізацію особистості можна проінтерпретувати як процес максимального «опредмечування» сутнісних інтенцій особистості в її життєдіяльності, в якому при конструюванні певної життєвої або особистісної мети враховуються можливості людини щодо її досягнення. При цьому, якщо мета не відповідає потенціалу особистості, то діяльність, спрямована на її опанування, не призводить до справжньої самореалізації особистості. У свою чергу, усвідомлення власних можливостей, співвідношення їх зі своїми цілями сприяє вдосконаленню способів та засобів їх досягнення. Отже, самореалізація передбачає не тільки самовизначення людини, а й розширення її актуальних можливостей – самотрансценденцію.

У процесі самореалізації особистість прагне до самодетермінації, усвідомленого самовираження і самоздійснення, при цьому вона постійно намагається порівнювати зміст ідеальної моделі самореалізації з результатами її реального життєвтілення.

У своїй конструктивній версії цей процес передбачає подолання, медіацію, узгодження суперечностей між ідеальним образом результату цілепокладання та актуальними можливостями реального само- і життєздійснення особистості. У разі, коли цілі не відповідають її потенціалу людини, ідеальна модель самореалізації має трансформуватися. Якщо ці зміни не відбуваються, то діяльність людини не призводить до її максимально повної самореалізації. Отже, у процесі самореалізації особистості експлікується рівень її саморозвитку, рівень сформованості в неї певних якостей, необхідних для її продуктивного конструювання, розвитку її життєвої компетентності.

Важливо також підкреслити, що в результаті здійснення особистістю зазначених вище процесів щодо узгодження цілей і засобів їх досягнення, в особистості активізуються процеси її самоактуалізації, що, у свою чергу, уможлиблює визначення необхідності подальших змін життєвого та особистісного проєктів. Отже, прагнення особистості до самореалізації набуває статус визначальної потреби в системі мотивацій людини, відіграє провідну роль у її життєздійсненні.

Серед мотиваційних чинників розвитку життєвої компетентності особистості доцільно виокремити її спрямованість задовольнити вимоги соціуму. Кожна людина від народження потрапляє в соціальну реальність, яка вже є сформованою, тому має необхідність адаптуватися, підлаштовуватися під неї та поступово освоює її в процесі власної соціалізації. Свої способи мислення, дії, стратегії

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика поведінки та почування індивід намагається пристосовувати до вже існуючих способів мислення та дій, поширених у соціумі, оскільки ризикує наштовхнутися на непорозуміння або інші негативні реакції з боку суспільства.

Соціальні норми виконують у суспільстві важливі функції: охоронну, регулятивну, виховну. У певній мірі вони визначають раціональні межі свободи людини. Виокремлюють такі види соціальних норм: традиції, звичаї, норми моралі, релігійні, етичні, політичні, корпоративні норми, норми громадських організацій, технічні норми, норми культури, норми права тощо.

Бажання людини задовольнити вимоги соціуму може бути зумовлено розвинутою в неї соціальною відповідальністю, у формуванні якої виділяються такі етапи: початкове знайомство та освоєння системи вищих цінностей культури; їх особистісне засвоєння; творче застосування та розвиток. Соціальна відповідальність становить соціальний механізм контролю, що містить такі структурні елементи: архаїчний (менталітет, традиції, звичаї, норми), соціальний (зовнішні норми, правила, закони), світоглядний (цінності, настанови, моральні принципи, переконання). Проте, крім соціальної відповідальності, спрямованість задовольнити вимоги соціуму може бути пов'язана з прагненням людини до успіху.

Отже, наступний – мотиваційний чинник розвитку життєвої компетентності – це спрямованість особистості на успіх. Мотив досягнення як стійка характеристика особистості може тлумачитися як стійке прагнення особистості зробити щось швидко і добре, досягти певного рівня в певній справі.

Під мотивацією досягнення зазвичай розуміють прагнення особистості досягти успіху у визначеному виді діяльності, це не тільки мотиви досягнення (відносно стійкі атрибуції особистості), але і різні ситуативні фактори (ситуативне значення успіху, ймовірність його досягнення, складність завдання тощо). Успіх людини в будь-якій діяльності в значній мірі залежить від актуальних психологічних ресурсів людини та її прагнення досягти високих результатів.

Згідно поглядів Н.В. Чепелевої, життєвий успіх особистості доцільно розглядати в системі двох важливих факторів: зовнішнього, соціально зумовленого, фактору та внутрішнього – особистісно зумовленого. На думку автора, у повсякденному житті переваги набуває перший фактор. Успіх розглядається як досягнення певних соціально прийнятних цілей, виробничих, кар'єрних, навчальних результатів тощо (N.V. Chepeleva, 2010).

Проте, спрямованість тільки на зовнішні фактори, на соціально прийнятні критерії життєвого успіху може призвести до невротизації особистості. Важливо підкреслити, що орієнтування лише на зовнішні вимоги, бажання задовольнити їх призводить до загального

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика невдоволення життям, особливо у випадках, коли досягнення соціально схвалюваних цілей стає неможливим.

Отже, осмислюючи життєвий успіх особистості, перш за все, необхідно зосереджувати увагу на внутрішніх факторах, на суб'єктивному відчутті власного життя, його рефлексії, незалежно від зовнішніх критеріїв успіху, орієнтуючись на внутрішню, суб'єктивну задоволеність якістю власного життя.

З точки зору Н.В. Чепелевої, життєвий успіх можна розглядати як авторську участь особистості в підтримці та зміцненні власної цілісності, пошук нової системотворчої основи, нового сенсу життя людини. На думку автора, однією з ключових характеристик успішної особистості є здатність управляти власним смисловим простором – здатність переосмислювати, структурувати і переструктурувати власний життєвий досвід через мінливі життєві обставини та події, а також у відповідності до особистісного наративу (автонаративу), цілей, життєвих планів, життєвих завдань та перспектив особистості. (N.V. Chepeleva, 2010).

Вочевидь, розвиток життєвої компетентності, як і будь-яка активність особистості, є полімотивованим утворенням, що детермінується низкою її різноспрямованих прагнень. У загальній структурі мотивації до розвитку життєвої компетентності можуть домінувати один або декілька основних мотивів, які й визначають особливості спрямованості мотиваційного вектору в цілому.

Другий блок чинників розвитку життєвої компетентності особистості містить інтелектуальні (когнітивні і метакогнітивні) складові. Під інтелектом розуміють цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей світу шляхом постановки і розв'язування задач. Інтелект відіграє провідну роль у визначенні нових траєкторій життєздійснень особистості, прийнятті рішень у ситуації невизначеності, у розробці проєктів себе та свого життєвого шляху, у відтворенні потенціалу самоконструювання, саморозвитку, самореалізації.

Інтелект має міжпроцесуальну і метакогнітивну природу і різні модальності залежно від конкретних поставлених задач і особливостей контексту, в якому вони здійснюються (M. Smulson, 2020).

При цьому цілісності та інтегральності інтелекту не суперечить така його властивість, як структурованість – наявність низки структурних компонентів, що зумовлюють існування інтелекту як психічного утворення. Серед них можна виокремити базові когніції – основні психічні процеси особистості: увага, відчуття, уявлення, сприймання, пам'ять, мислення, уява, мовлення. Проте, крім системи когніцій, до складу інтелекту входять метакогніції (M. Smulson, 2019).



Завдяки метакогнітивним складовим інтелекту здійснюється регуляція процесуальних та результативних аспектів когнітивної активності людини. Оволодіваючи ними, особистість значною мірою й стає «сама Собою». Згідно концепції М.Л. Смульсон, серед метакогнітивних процесів (метакогніцій, метакогнітивних інтеграторів) провідними є:

- інтелектуальна ініціація (здатність до самостійної постановки задач);
- стратегічність;
- рефлексія;
- децентрація (здатність подивитися на проблему з точки зору Іншого) (М. Smulson, 2019).

З точки зору М.Л. Смульсон, саме динамічність метакогніцій визначає потенціал розвитку інтелекту особистості в цілому. Як зазначає автор, 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 (М. Smulson, 2019).

На думку М.Л. Смульсон, необхідною умовою запуску інтелектуальних процесів є існування в індивіда проблеми, яку він усвідомлює і перетворює її на задачу, яку, у свою чергу, намагається розв'язати. Цей етап дослідниця називає «інтелектуальною ініціацією». Він відповідає самостійній постановці суб'єктом певної задачі (М. Smulson, 2019).

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.

Ще однією метакогніцією, яку виділяє М.Л. Смульсон, є інтелектуальна децентрація. Вона відіграє значну роль у інтелектуальних інтерактивних процесах, ситуаціях колективного прийняття рішень, а також при аналізі підґрунть власних виборів та власних рефлексій (М. Smulson, 2014).

Інтелектуальна децентрація передбачає, що особистість починає усвідомлювати, що з приводу будь-якої проблеми існує й 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

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика власну позицію, робить її більш об'ємною, сильною, впевненою, переконливою.

У контексті розвитку життєвої компетентності особистості, метакогніції відіграють важливу роль у процесах саморегуляції і самодетермінації особистості (M. Smulson, 2019).

Третій блок чинників складають комунікативні компетентності особистості. У межах зазначеного підходу компетентність нами проблематизується як інтегральне динамічне особистісне утворення, що формується та розвивається в процесі вибудовування особистісного досвіду, та забезпечує продуктивність життєздійснень особистості шляхом самостійної постановки та успішного розв'язання актуальних життєвих задач.

Під комунікативною компетентністю розуміють оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності на основі мовленнєво-поведінкових знань, вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в певній ситуації спілкування, вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, комунікативних настановлень, що виникають до та під час спілкування у процесі взаємної адаптації, оволодіння словом з метою ефективного спілкування, засвоєння теоретичних знань у галузі комунікації, що полягає в передачі інформації від людини або групи до людини або групи і передбачає практичне володіння формами взаємодії в процесі життєдіяльності за допомогою мови та інших знакових систем.

Комунікативна компетентність поєднує в собі низку компетентностей, що забезпечують ефективність різномірної взаємодії людини в соціокультурному середовищі та, насамперед, передбачає:

- знання мовних одиниць, оволодіння відомостями про мову як багаторівневу динамічну структуру;
- здатність реалізовувати всі види мовленнєвої діяльності (слухати, говорити, читати, писати);
- здатність до інтерактивної активності у соціумі, добирати відповідні етикетні формули в ситуаціях спілкування зі співрозмовниками різного соціального статусу;
- готовність вести монолог, діалог, полілог, використовуючи вербальні і невербальні засоби спілкування, вміння зацікавити аудиторію, знання стратегій ведення конструктивної дискусії.

Отже, серед комунікативних чинників розвитку життєвої компетентності особистості доречно виділити:

- загальну мовленнєву компетентність;
- діалогічну компетентність;
- інтерактивну компетентність;
- наративну компетентність.

Найбільша варіативність інтерпретацій у науковій літературі спостерігається щодо визначення поняття загальної мовленнєвої

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика компетентності. Мовленнєва компетентність передбачає знання сполучуваності мовних одиниць, точності їхнього вживання, знання різноманітних засобів мовлення та особливостей їх використання залежно від форми мовленнєвого висловлювання, знання про використання мовних форм у різних типів мовлення. Показник рівня загальної мовленнєвої компетентності визначається як рівень ознайомлення особистості з правилами сполучуваності та виражальними можливостями мовних одиниць у мовленнєвому процесі.

Діалог як акт взаємодії культур та ідентичностей становить універсальний механізм розвитку особистості. Діалогічність характеризує спрямованість тексту на адресата та вважається необхідною передумовою продуктивної комунікації. Діалогічна компетентність особистості передбачає, що вона здатна планувати, реалізовувати і коректувати власну комунікативну поведінку в процесі мовлення згідно конкретної ситуації спілкування, комунікативних намірів та мовленнєвих завдань, відповідно до певних правил спілкування.

Втілення принципу діалогічності призводить до децентрації, відкритості в стосунках з навколишнім світом, відповідальності щодо партнерів по комунікації. Діалогічна компетентність припускає розвиток здатності особистості сприймати і враховувати правомірність існування та внутрішню обґрунтованість інших способів висловлювання: інтерпретації, розуміння, міркування тощо. Принциповою ознакою діалогічної комунікації є суб'єкт-суб'єктна спрямованість спілкування. У діалозі інформація не просто передається, вона відтворюється між партнерами (між співавторами, між Я та Іншим), які мають за мету знайти взаєморозуміння, спільну позицію, конструювання певної спільної системи цінностей тощо. З одного боку, діалогічний суб'єкт намагається приєднатися до способу мислення партнера по комунікації, осягти підстави його інтерпретацій, внутрішню логіку міркувань. З іншого – діалогічність передбачає існування неминучої дистанції між людьми, між Я та Іншим. Отже, у процесі діалогу формується смисловий простір, в якому суб'єкти комунікації співіснують та взаємозбагачуються, зберігаючи при цьому власну самотність.

Діалогічна інтеграція формується навколо певних завдань спільної діяльності людей та передбачає їхнє партнерство як найвищу ступінь поєднання особистісних зусиль. Так, Н.В. Чепелева розглядає діалог як взаємодію, зіткнення смислових позиції партнерів з комунікації (N.V. Chereleva (Eds), 2009).

Інтерактивна сторона комунікації полягає в організації взаємодії між спілкуванням осіб, які в цьому процесі обмінюються не тільки знаннями, ідеями, почуттями, а й діями. Інтерактивна компетентність

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика може бути схарактеризована як комунікативна здатність особистості, що дозволяє їй у різні способи продуктивно організувати спільну діяльність і спілкування. У результаті опанування зазначеної компетентності в особистості здійснюються позитивні зміни в організації комунікативних видів діяльності, управлінні динамікою розвитку групи, регулюванні стосунків з різними людьми, управлінні дискусією тощо, що, у свою чергу, пов'язано з розвитком особистості та призводить до найбільш повної її реалізації в різноманітних ситуаціях взаємодії.

До комунікативних компетентностей відносять також наративну компетентність особистості (N.V. Shepelieva, S.Yu. Rudnytska, & K.V. Hutsol, 2021). Наративна компетентність становить комунікативну здатність, що характеризує готовність та вміння особистості послідовно представляти оповідь про подію, висвітлювати її етапи, описувати учасників, місце та особистісне ставлення до теми і предмета розповіді відповідно до норм соціальні взаємодії, що прийняті в певній культурі.

У психолого-герменевтичному підході наративізація розглядається як технологія, яка сприяє трансформуванню зовнішніх подій у внутрішній досвід особистості через їх впорядкування згідно з ознаками наративного тексту (N.V. Shepeleva (Eds), 2009). Наратив постає моделлю, за допомогою якої особистість осмислює реальність, адаптується до неї, оскільки він сам є складовою цієї реальності. Наратив становить відкритий динамічний фрейм, який уможлиблює наближення до меж реальності, що перманентно відтворюється (N.V. Shepeleva, 2019). Він привносить узгодженість та впорядкованість у досвід людини і трансформує цю впорядкованість, у разі коли досвід та/або його тлумачення змінюються.

Наратив уможлиблює поєднання минулого досвіду особистості з теперішнім і з майбутнім, який проєктується особистістю. Він узгоджує між собою різні за часом, тематичним і смисловим наповненням «версії особистості» та породжує проєкти власного життя та самої себе. На думку Н.В. Чепелевої, наратив становить не лише важливий інструмент розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідний засіб саморозуміння та саморозвитку особистості, які є важливими чинниками розвитку її життєвої компетентності (N.V. Shepeleva, 2013; N.V. Shepeleva, 2019).

**Висновки.** Узагальнюючи вищевикладене, підкреслимо умовний характер виокремлення зазначених чинників, зауважимо, що кожний з них за принципом голограми – «все в кожній частині» – становить багатокомпонентне утворення з множинними багаторівневими зв'язками як всередині самих себе, так і з іншими компонентами системи, що зумовлює її об'ємність, процесуальність і принципову відкритість. Такий погляд на систему цих чинників

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
уможлиблює проблематизувати кожний з них як інтегральну  
компетентність особистості.

Проте деякі з цих здатностей функціонують на периферії  
системи, а деякі носять ядерний характер, формуються та  
розвиваються як метакомпетентності. І як зазначалося вище, якщо  
компетентність характеризує спрямованість особистості на вирішення  
завдань на основі вже відомих способів дій у відносно стабільних  
умовах, має специфічний характер та орієнтованість на завдання, то  
метакомпетентність, у свою чергу, виражає спрямованість на  
вирішення нових завдань в умовах, що постійно змінюються, має  
більш узагальнений характер, орієнтованість на особистість.

Отже, у контексті дослідження чинників розвитку життєвої  
компетентності, ми пропонуємо розглядати наративну компетентність  
особистості як метакомпетентність – у широкому значенні, як  
системну властивість особистості набувати і відтворювати власну  
ідентичність, у більш вузькому – як особистісне утворення, що  
характеризує якість організації та впорядкування людиною власного  
особистого досвід, розвиток якої має незаперечне значення в кризових  
умовах під час війни.

## References

Bruce, A. S. (2018). The life tasks model: Enhancing psychological  
and spiritual growth in the aged. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*,  
30(1), 2-11, DOI: 10.1080/15528030.2017.1365040

Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C.A., &  
Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive  
strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*,  
53(6), 1178-1191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1178>

Cantor, N., Norem, J., Langston, C., Zirkel, S., Fleeson, W., & Cook-  
Flannagan, C. (1991). Life tasks and daily life experience. *Journal of  
Personality*, 59(3), 425-451. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00255.x>

Chepeleva, N. V. (2010). Zhyznennyu uspekh kak narratyv. [Life  
success as a narrative]. *Uspishnist osobystosti : potentsial ta obmezheniya  
– Personal success: potential and limitations*. Kyiv, 251-254. [in  
Ukrainian].

Chepeleva, N. V. (2013). Samoprojektirovaniye lichnosti v  
diskursivnom prostranstve [Self-designing of person in discursive space].  
*Chelovek, sub'yekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii: materialy  
Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu A. V.  
Brushlinskogo*, 3, 342-345. [in Russian]

Chepeleva, N. V. (2019). Rozv'yazannya smyslovykh zadach yak chynnyk samoproektuvannya osobystosti [Semantic problems solving as a factor of the personality self-designing]. *Aktualni problemy psykholohiyi: Zb. nauk. prats Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAEN Ukrayiny. T. VIII: Psykholohichna teoriya i tekhnolohiya navchannya – Actual problems of psychology: Coll. Science. Proceedings of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Vol. VIII : Psychological theory and learning, 10, 300-313.* [in Ukrainian].

Chepeleva, N. V. (Eds). (2009). *Problemy psikhologicheskoy hermenevtiki. [Problems of psychological hermeneutics].* Kyiv. [in Ukrainian].

Chepelieva, N. V., Rudnytska, S. Yu., & Hutsol, K. V. (2021). Diahnostychnyi instrumentarii vyznachennia naratyvnoi kompetentnosti osobystosti [The diagnostic tools of personality narrative competence determination].

*Tekhnolohii rozvytku intelektu – Technologies of intellect development, Vol. 5, 1(29).* DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2021.5.1.10> [in Ukrainian].

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI:10.2760/922681

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

Smulson, M. (2020). Zadachnyy pidkhid do konstruyuvannya osobystisnoho dosvidu [Task-based approach to the construction of personal experience]. *Aktualni problemy psykholohiyi: Zb. nauk. prats Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAEN Ukrayiny. T. II: Psykholohichna hermenevtika. – Actual problems of psychology: Coll. Science. Proceedings of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Vol. II: Psychological hermeneutics, 12, 41-57.* [in Ukrainian].

Smulson, M. L. (2014). Místse samoprojektuvannya u proyektńiy paradigmi [Location samoproektuvannya in proektńiy paradigmi]. *Aktual'ni problemi psikhologii: zb. nauk. prats' Ínstitutu psikhologii' ím. G. S. Kostyuka NAPN Ukraїni. T. II. Psikhologichna hermenevtika, 8, 16-29.* [in Ukrainian].

## ПОНЯТТЯ ВОЛОНТЕРСТВО, МЕМ ЯК СКЛАДОВІ «КУЛЬТУРИ УЧАСТІ»

*Гудінова І.Л. Поняття волонтерство, мем як складові «культури участі».*

**Анотація:** Волонтерство є добровільним вибором, яке активно маніфестує особисті погляди і позиції щодо ситуацій в країні, приймає активну участь у житті людських спільнот. Прийняття участі у волонтерській діяльності сприяє покращанню якості життя, фільтрації життєвих сенсів в неординарних умовах, особистому зростанню та поглибленню відчуття солідарності, а також, сприяє реалізації основних людських потреб заради справедливості та миру у суспільстві.

Сенс – мотиватор (мем). В короткому огляді розкрито цей сучасний феномен в науці. Подано короткий теоретичний огляд функцій мотиваторів, як ціннісно-сенсового регулятора при створенні особистісного життєвого проекту (життєвого сенсу), конструювання нових реальностей та ін.

Меми постають інформаційними ресурсами завдяки своїй сенсовій і текстовій лаконічності. Використання соціокультурних зразків приводить до кількісних змін, а саме: конкретизації переосмисленої ситуації; підвищення емоційного рівня; текстова лаконічність призводить до відчуття завершеності і отримання «життєвої компетентності\мудрості»; людина стає здатною словом допомогти іншій людині (мемотерапія); Стартуючи від сприйняття авторського мему, людина продовжує шукати сенси життєвих змін (ущільнена смислова перспектива). Отже, така форма відображає життєвий досвід та свідчить лаконічним висловом про осмислення власного шляху. Мем може виступати як гасло необхідне у миттєвих і напружених ситуаціях, як смислова перспектива на майбутнє.

**Ключові слова:** волонтер, мем – соціокультурний текстовий зразок, «культура участі».

*Gudinova I.L. The concepts of volunteerstvo, meme as a component «culture of participation».*

**Abstract.** Volunteerism is a voluntary choice that actively manifests personal views and positions regarding situations in the country, takes an active part in the life of human communities. Taking part in volunteer

*activities contributes to improving the quality of life, filtering the meaning of life in extraordinary conditions, personal growth and deepening the sense of solidarity, and also contributes to the realization of basic human needs for the sake of justice and peace in society.*

*Meaning is a motivator (meme) A brief overview of this modern phenomenon in science is provided. A brief theoretical overview of the functions of motivators as a value-meaning regulator in the creation of a personal life project (life meaning), construction of new realities, etc. is presented.*

*Memes appear as informational resources thanks to their meaningful and textual brevity. The use of sociocultural samples leads to quantitative changes, namely: concretization of the rethought situation; increase in emotional level; text brevity leads to a feeling of completeness and obtaining «life competence/wisdom»; a person becomes able to help another person with a word (memotherapy);*

*Starting from the perception of the author's meme, a person continues to search for the meaning of life changes (condensed semantic perspective).*

*Therefore, such a form reflects life experience and testifies in a laconic expression about the understanding of one's own path. A meme can act as a necessary slogan in momentary and tense situations, as a meaningful perspective for the future.*

**Keywords:** *volunteer, meme – sociocultural text sample, «culture of participation».*

**Постановка проблеми.** Волонтерство, це безсрібне служіння людини заради людини, прагнення принести користь соціуму в цілому, в обмін отримати практичний досвід забарвлений емоційним задоволенням від результату.

Тема волонтерства за останні десятиліття багаторазово розглядалася Асамблеєю ООН. В Україні волонтерство ожило в перші роки незалежності у 1992 році, коли було створено службу «Телефон довіри». Волонтерську діяльність в Україні було вперше офіційно затверджено рішенням Кабінету Міністрів України 10 грудня 2003 року «Про схвалення Положення про волонтерську діяльність у галузі надання соціальних послуг».

В 2011 році Верховна Рада України прийняла Закон «Про волонтерську діяльність». Після чого відбувся перший сильний поштовх до волонтерської діяльності спричинений подіями Євромайдану та війною на сході України від 2014 році, далі, повномасштабної війни РФ від 24.02.2022 року (Law of Ukraine “On Volunteer Activities”, 2011).

Волонтерство стало резервом оборони та соціально-психологічної роботи в Україні. Волонтери долучились до всіх



Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика соціальних\життєвих структур і видів допомоги. Автоматично, волонтерство розділилось на безпечне волонтерство (допомога з за кордону) і волонтерство «тут і сьогодні» в Україні. Волонтерство «тут і сьогодні» в Україні теж розділилось на безпечне волонтерство, і волонтерство на лінії фронту. В свою чергу кожне з цих видів волонтерств має свою частоту, тобто регулярна чи часткова допомога. Також волонтерство розділено (може бути змішане), а саме: надання послуг\інформації в певній сфері, збір потрібного, доставка потрібного. Звідси і безліч досліджень цього феномену в психології, соціології, медицині, зоозахисному русі, тощо. В дослідженнях враховується сфера волонтерства, фах (набутий чи той що вже мала людина), емоційна напруженість\стресовість, тощо.

Діяльність волонтерів регламентується вищими соціокультурними цінностями, установками, принципами, духовністю. Важливими психологічними ефектами волонтерства є розвиток таких особистісних характеристик, як любов до людей, безкорисливість, милосердя, відповідальність, порядність, терпимість, чесність, емпатія, співчуття, тощо.

Залучення до волонтерської діяльності сприяє формуванню альтруїстично спрямованої та духовно здорової особистості що вкрай важливе в часи переважання матеріального над духовним. (Peretiatko, 391).

Проблематизація цієї теми полягає в наступному:

1. Не досить поглиблено досліджений феномен волонтерства в Україні по причині неможливості зробити лонгitudний зріз волонтерство на початку, волонтерство в напружених екстремальних ситуаціях, волонтерство «до переможного кінця», що є вкрай важливим питанням життєстійкості.

2. Не досить досліджене питання в науці, який же таки базальний життєвий досвід надає невичерпні сили для постійного волонтерства і боротьби за будь яких обставин.

3. Майже не досліджене питання в науці волонтерських життєвих сенсоутворень до-під час-після масштабного вторгнення в країну.

4. Не досліджено питання утворення життєвих сенсів – мемів під час волонтерської діяльності, які здатні надавати емоційну терапевтичну підтримку, стати гаслами, перспективами життя.

**Мета статті:** дослідити меметис, як визначальну характеристику сучасних комунікативних практик сучасного суспільства і зокрема у волонтерських колах. Коротко схарактеризувати волонтерство і мем в контексті «культури участі».

**Виклад основного матеріалу дослідження** Волонтерство в Україні вже саме по собі є світовим мемом! «Волонтер означає

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика перемога!», «Будьмо волонтером», «Волонтер – жест доброї Української волі» та інші.

Волонтерство, як соціальний феномен, стало ефективним інструментом для конструювання суспільства, розвитку соціальних змін та підвищення відповідальності кожного за існування\життєдіяльність і подолання певних соціальних труднощів, небуденності та проблем. Воно є важливим спільним джерелом ресурсів для здійснення соціальних проєктів та ініціатив що ґрунтуються на стійкому соціокультурному досвіді.

Волонтери працюючи в неординарних НАДумовах повинні мати базальні особистісні якості, які дозволять їм бути стресостійкими, креативно\гнучко – миттєво мислити\діяти, і при цьому мати природній супротив до швидкого професійного\діяльнісного вигорання.

Волонтер постав в Україні незамінною\невід'ємною мікросхемою в макросхемі українського ментального буття. Ефективним сприймачем \ переосмислювачем \ транслятором сучасних інформаційних потоків та тенденцій швидких життєперетворень\життєвтілень. І провідним адаптором між народом, владою, далеким зарубіжжям. Волонтерська діяльність вимірюється трьома модусами часу миттєвостей життя, але визначаючим є тут і сьогодні.

Далі ми розглядаємо волонтер\ство, як активну життєву позицію і мем, як одиницю смислового подієво-дієвого сенсового впливу на оточуюче. Зважаючи на те, що Волонтер\ство і мем є достатньо потужними впливачами на соціокультурний досвід та суспільне оточення їх можна сміливо зарахувати до «культури участі». Термін «культура участі» («participatory culture») виник, як антитеза «культури споживання» («consumer culture») і у першу чергу стосувався виробництва й споживання інформації в мережі Інтернет. «Культура участі (тобто партиципаторна культура, від англ. participation – участь) – «активістська політична культура», «політична культура участі» чи по іншому «тип культури схарактеризованої активною участю громадян», «культура, в якій люди (суспільство) не діють як споживачі, а виступають, як спонсори, меценати, чи виробники чогось» (Participation Culture..., 2024). Деякі автори цю «культуру участі» визначають як демократичну культуру з гаслом «Ти за діло, а діло — за тебе».

Так, в своїй роботі ми намагаємося поєднати два потужних сучасних дієвих соціокультурних рухи волонтерство і меметичний рух так, як вбачаємо у цьому взаємодоповненні потужний потенціал спрямований на пропагування людських якостей, та пропагування культури сприйняття сенсів у чистому вигляді.

Дослідження сучасних мемів, меметису, мемотерапії, почало досить часто висвітлюватись у наукових роботах і в таких дослідників зокрема: В. Борисенко, І. Гудінова, Ж. Денисюк, О. Калита, Н. Лисюк, Л. Найдьонова, В. Неклесова, І. Мариненко, Т. Пода, К. Соколова. Більшою мірою окреслена проблематика знайшла відображення у працях зарубіжних дослідників: Ю.-Й. Ан, Д. Антонієвич, Е. Ардевол, А. Баран, К. Бенассіні-Фелікс, Дж. Бломмаерт, С. Бокхаг, Р. Бредніч, М. Булд, П. Варіс, Л. Венг, Б. Віггінс, Н. Гантінгтон, Г. Гансен, Р. Дорсон, Ж. Дорст, С. Дугерті, В. Кравчик-Василевська, Л. Макнейл, Ф. Менцер, Р. Мілнер, М. Райан, Е. Росса-Карильо, Д. Сільвер, М. Фуот, Ю. Хастед, С. Чен, Л. Шифман.

На початку зародження мемтичної ідеї меметика зазнала потужного критицизму, але на сьогодні вже всі визнають, що мем є потужним впливателем тому, що робить акцент на суспільно життєво важливому, і головне подає його як смислову капсулу, яку можна розгортати інтерпретувати, адаптувати до власних потреб. Однозначним і очевидним є що, меметика впливає на широкий загал соціокультурних процесів, виступаючи і методом розуміння культури і культурних\ситуативних\подієвих процесів у цілому.

Дискурс не лише забезпечує структуру соціального світу, він одночасно представляє і впливає на соціальні практики, відтак застосування дискурсивного підходу до аналізу мемів необхідне для розуміння тем, що актуалізуються у великих дискурсах метакультурного рівня, що слугують інструментами розуміння культури в цілому (Huntington, 2013).

Дискурсивними артефактами, що поширюються опосередкованими учасниками культурно-комунікативного процесу, називає мему науковець Р. Мілнер (R. Milner) у роботі «Media Lingua Franca: Fixity, Novelty, and Vernacular Creativity in Internet Memes» (2013) (Milner, 2013). Мему формують мультимодальний діалог між автором і соціумом. Сенсове значення мему утворюється при поєднанні шаблону з індивідуальною новизною та базовими моделями маскультури.

Вважаючи стереотипними прото-меметичні структури, А. Менегетті ввів поняття рефлексивної матриці, яка задає схильність до створення структури стереотипів, впроваджуючи базовий код, на який нанизується стереотип. Як тільки рефлексивна матриця людини вводиться в дію, цей код починає діяти на основі логіки, яка відповідає вмонтованим в нього мемам (Meneghetti, 2002)

Мемом може стати будь що – картинка, фото, персонаж/особа, лаконічний вислів, які найшвидше викликають емоційний сплеск при сприйнятті.

Меметика є соціокультурною комунікативною практикою, що в основному як правило поєднує короткий текст, картинку, складається

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика з окремих текстів, і яка за своїм функціоналом націлена створювати, розповсюджувати, колективно перетворювати сенси.

Хоч і стрімко розповсюджена, молода і спірна наука меметика, науковцям ще доведеться досліджувати функції мемів, як духовного зростання\нових життєвих проектів\зброї\нападу\захисту\агресії\самооборони\, у смислових війнах, які іноді ідуть поруч з фізичними війнами. Мем став одним із найбільш значимих атрибутів і термінологічних символів сучасної комунікації.

Також, мем, як соціокультурний факт впливає на запал людини, і за цим всім стоїть ментальний пласт культурних уявлень. Віднайдені-запозичені-присвоєні із соціокультурного простору нові близькі по духу смисли\практики вже самі по собі є мотиваторами (зразками для копіювання) за функціоналом. Присвоєний чужий сенс слугує, як старт до особистісних змін за посередністю інтерпретацій. З кожним рішенням ми змінюємо своє життя. Швидкий шлях від чужого зразкового сенсу до свого інтерпретаційного сенсу відбувається без відчуття інформаційного тиску. Особливо це актуально у ситуації коли потрібно швидко реагувати, коротко говорити але по суті. І таке спілкування потрібно особливо в волонтерських кругах. Близькість моральних криз та цінностей у близьких мотиваторах споріднює автора і споживача мему автоматично (Hudinova, 2015).

Як правило, ціннісно-смысловий простір складають смисли, ідеали, цінності і цілі, які як внутрішні орієнтири і критерії оцінки його активності забезпечують просування людини по життєвому шляху.

Меми можуть використовуватись, як потужна зброя у смисловій війні, де сторони воюють за системи світоглядних переконань і цінностей людей, пропонуючи нові смисли. Меметичну зброю може бути направлено не тільки на знищення, а і на творення і відновлення життєвих сенсів. Так самі вживані меми направлені на презентацію України: «Доброго вечора, ми з України», «все буде Україна» — останнім часом Україна перетворилася на такий узагальнений образ добра, народної доброчинності.

Меметичний текст в сучасному швидкоплинному світі стає вкрай потрібною структурою, межами, опорою в кризовій ситуації. Такі текстові мікро мотиватори призводять до швидкої макро поведінки розширеної за рахунок інтерпретацій.

Розширюються межі можливостей завдяки соціокультурному простору і колективному досвіду. Меметичний текст – ретро та перспективна динаміка породження інтерпретацій, прогнозовані соціокультурні комунікаційні процеси. А саме життя стає проектом енергій подвоєння текстової та смислової реальності. «Його реальність

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика в мені» «естетичне чуже як забуте своє» – породження і примноження нових реальностей адаптованих до ситуацій.

Коротко нагадаємо, меметичні (короткі) смисли стають смислами-донорами, смислосберігаючими-енергозберігаючими одиницями, та смислопороджуючими. Після сприйняття зразкових смислів мемів майбутнє сприймається як проторований шлях – першопроходьцями та одnodумцями які вже в тому чи іншому сенсі створили комфортні соціокультурні стосунки і ціннісний ресурс (соціальне, духовне благополуччя). Лаконічність думки, споріднена з цитатною думкою. Мем є світоглядом, системою цінностей, рівнем психологічного існування, В мотиваторах чуже\своє – переходить в наше що важливо в волонтерських колах, і поєднує не тільки цінності і подібні історії, а і роки та епохи створюючи вектор життєвого простору в певних соціокультурних межах.

Меми проявляють глибинні образи мислення, які формують системи і впливають на поведінку людини. Вони містять в собі національний базовий пакет думок, мотивів і інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті.

Іноді меметичні текстові форми підштовхують людину до проектування життєвих подій\проектівне повертаючись і не осмислюючи минулі події, але зазвичай меми ставлять під новий кут зору особистісні життєві ситуації з минулого.

Меми в чистому вигляді є актуальні смисли чи інформаційна домінанта в свідомості людини (Denysyuk, 2021).

Меметичний життєвий смисл інтертекстуальний – одиниця мовної культури «елітарного типу», яка основана на охопленні свідомістю максимуму життєвих інтерпретованих смислів. Інтертекстуальність – це код культури, системи традиційних для людства цінностей матеріального та духовного характеру які мають статус міжнародного спілкування. Життєві меметичні смисли мають статус міжнародного «культурогенного» спілкування (Едвард Осборн Уілсон і Чарльз Ламсен запропонували концепцію «культурогену»). За визначенням багатьох авторів мотиватор інтертекстуальний і є кодом культури, текстом впливу.

Віднайдені-запозичені-присвоєні із соціокультурного простору нові близькі по духу смисли\практики вже самі по собі є мотиватори (зразки для копіювання) за функціоналом. Присвоєний смисл слугує як старт до особистісних змін за посередністю інтерпретацій. З кожним рішенням ми змінюємо життя.

Швидкий шлях від чужого зразкового смислу до свого інтерпретаційного смислу відбувається без відчуття інформаційного тиску. Близькість моральних криз та цінностей у близьких мотиваторах споріднює читача і автора автоматично.

Меметичний смисл – це лаконічна думка, споріднена з цитатною думкою, це «текст в тексті». Людина постійно в пошуці «слів ключів»\ «смислів ключів» і відповідь на питання «Ким\яким мені бути в майбутньому для .....?» Сила мови полягає в умінні висловити багато в малій кількості слів.

Пошук смислу, це пошук ціннісної підтримки\ресурсу\регулювання в інших, в соціокультурному досвіді та зразках. Потреба в змінах – самозаміна смислів і самозміна – вчинків. Далі постановка питання на: вибір цінності, внутрішній світ особистості, свобода, межі свободи, духовність, цілісність особистості. Можливості, перспективи, настрої на нечислені самопроекти.

Сприйнятий смисл із соціокультурного оточення є новим рівнем постановки цілі, і лише час стає виміром «народження нового смислу»!

Коротка смислова форма «мем» є світоглядом, системою цінностей, рівнем психологічного існування, хронотопи попередніх епох і людей в них. Події до яких повертаються люди для гармонічної їх адаптації в соціокультурному просторі і виправлення докорінно попередніх життєвих історій. Стратегії – це переконання, що стосуються наслідків і причин. Вони програмують нас так, щоб ми на підсвідомості вірили, що певна поведінка дасть певний результат. Одним із наслідків такої поведінки може бути низка подій, причетних до перенесення даного мема – стратегії на інші розуми.

*Віднайдення гасла, смислу чи низки смислів для певної ситуації можуть стати сенсом життя на короткий період чи на все життя.*

Сенс життя викликає у людини особливе ставлення до часу життя, розуміння його незворотності, прагнення до його раціональному використанню. Сприйняття конкретної ситуації у гармонії з цілісним «життєвим простором» набутий\присвоєний смисл дозволяє людині сприймати низку окремих ситуативних епізодів цілісно і вписаного в загальний смисл життя.

З цієї точки зору «сенс життя – це не тільки майбутнє\перспектива, не тільки життєва мета, але й міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого своїми силами по істотним для особистості критеріям, психологічна здійснення. Тому, досягаючи конкретних цілей у житті, ми не втрачаємо її сенсу, а, навпаки, підсилюємо його, переконуємося в ньому, переживаємо його. Здатність суб'єкта переживати цінність життя, задовольнятися нею і становить її сенс

Надзвичайно важливо «оптимальний сенс життя». Сенс життя, з одного боку, тісно пов'язаний з особистісними цінностями, а з іншого – з цілями людини. При цьому сенс життя виступає як інстанції, що інтегрує всі безліч життєвих цінностей, смислів і цілей.

**Висновки** В своїй роботі ми намагались коротко, тезово означити два потужних сучасних рухи в світі\Україні –це:

волонтерський, як маніфест добродійності, меценатства, людяності, «нехай твоя віра буде більша, ніж твій страх і сумнів», «ніхто крім тебе...», і мему, як смислової текстової одиниці здатної до потужних смислових перетворень життєвого соціокультурного досвіду.

Ці два потужні феномени належать до «культури участі» що дуже обнадіює на позитивні зрушення в культурному соціумі, бо живемо ми в часи масового бездумного «споживання...».

## References

Denysyuk Zh. (2021). Memetychnist komunikatyvnykh praktyk v umovakh rozvytku tsyfrovoho informatsiynoho prostoru [Memeticity of communicative practices in the conditions of development digital information space]. *National Academy of Culture and Arts Management Herald: Science journal*, 1, 13–19. <https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/3494> [in Ukrainian].

Gudinova, I.L. (2015), Protonaratyv yak tsinnisno-smyslova osnova samoproektuvannia v blohosferi [Protonaratyv as a value-semantic basis for self-projecting in the blogosphere]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy. Vol.II: Psykholohichna hermenevtyka – Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II. 9*, 142– 156. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10799>[in Ukrainian]

Huntington, H. E. (2013). Subversive Memes: Internet Memes as a Form of Visual Rhetoric. *AoIR Selected Papers of Internet Research*, 3. Retrieved from <https://spir.aoir.org/ojs/index.php/spir/article/view/8886>

Law of Ukraine “On Volunteer Activities” (2011) № 3236-VI dated 04.04.2011. Retrieved from [https://zakononline.com.ua/documents/show/317209\\_317274](https://zakononline.com.ua/documents/show/317209_317274) [in Ukrainian]

Lypytchuk, O. (2022). Tendentsii rozvytku volonterskoho rukhu v Ukraini. [Trends in the development of the volunteer movement in Ukraine]. *Scientific Collection «InterConf»*, 118, 180–188. Retrieved from <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/1030/> [in Ukrainian]

Meneghetti A. (2002). *Ontopsicologia e memetica*. Roma: Psicologica Editrice. 146. ISBN 88-86766-80-7

Milner, R. M. (2013). Media Lingua Franca: Fixity, Novelty, and Vernacular Creativity in Internet Memes. *AoIR Selected Papers of Internet*

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
*Research*, 3. Retrieved from  
<https://spir.aoir.org/ojs/index.php/spir/article/view/8725>

Particip Culture, Participation Culture (2023). *Retrieved from*  
<http://surl.li/eftvdy> [in Ukrainian, in Russian]

Peretiako, V.A (2014). Volonterstvo ta formuvannia dukhovnykh tsinnosti i tsinnisnykh orientatsii [Volunteering and the formation of spiritual values and value orientations]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 12, Psykholohichni nauky – Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 12, Psychological Sciences.* (43), 386–393. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22834> [in Ukrainian]

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2024. Вип. 15.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II., Issue 15, 2024.

ISSN 2072-4772



УДК 159.923.2

Потьомкін В. О.

## ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ РЕСУРС НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ.

*Потьомкін В. О. Життєва компетентність особистості як мотиваційний ресурс навчання дорослих.*

*Анотація.* Стаття присвячена визначенню мотиваційних ресурсів навчання дорослих залежно від сформованості їхньої життєвої компетентності.

Під життєвою компетентністю ми розуміємо знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань. Життєва компетентність є ключовим поняттям особистісно зорієнтованої моделі освіти, яка розглядає життя людини як самоцінність. Вона ж є одним із засобів спонукання осіб до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння знань, що залежить від рівня сформованості їх мотивації учіння, а також бажання та прагнення вчитися. Наявність життєвої компетентності означає надання переваги системному, цілісному підходу до особистості, її розвитку, вихованню, навчанню, спрямованому на формування життєздатної, свідомої, творчої людини.

У статті розглянуті теорії мотивації діяльності та мотивації навчання з фокусом на життєву компетентність як фактору мотивації учбової діяльності співробітників підприємств. Проаналізовано як життєва компетентність впливає на мотивацію навчання дорослих, як її можна використати при формуванні навчальних стратегій та які потреби є найбільш критичними для формування внутрішньої учбової мотивації. Визначено, що згідно останніх досліджень найбільш актуальними очікуваннями при формуванні учбової мотивації виступають взаємодія потреби в автономії, компетентності, соціальний контекст, практичність набутих знань, формування позитивного навчального досвіду, а невірні сформовані очікування можуть бути потужним демотивуючим фактором.

**Ключові слова:** мотивація навчання, внутрішні та зовнішні мотиви навчання, мотивація навчання у кризових умовах, життєва компетентність.

**Potjomkin V. Life competence of personality as a motivational resource for adult learning.**

**Abstract.** *The article is devoted to determining the motivational resources of adult learning depending on the formation of their life competence.*

*Life competence means knowledge, understanding, living proof of specialness, and living creative skills necessary for solving the tasks. Life competence is the key concept of a particularly oriented model of illumination that views human life as self-worth. This is one of the ways of spontaneously stimulating individuals to productive cognitive activity, active acquisition of knowledge that lies at the level of formation of their motivation for studying, as well as important and practical considerations. The manifestation of living competence means the importance of a systematic, holistic approach to the specificity of development, cultivation, training, direct to the formation of a living, knowledgeable, creative person.*

*The article examines the theories of activity motivation and learning motivation with a focus on the life competence as a factor in motivating the learning activities of employees of enterprises. It is analyzed how life competence affect the motivation of learning in adults, how they can be used in the formation of learning strategies, and which needs are the most critical for the formation of internal learning motivation. It was determined that according to the latest research, the most relevant expectations in the formation of educational motivation are the interaction of the need for autonomy, competence, social context, the practicality of acquired knowledge, the formation of a positive educational experience, and incorrectly formed expectations can be a powerful demotivating factor.*

**Keywords:** *learning motivation, internal and external learning motives, learning motivation in crisis conditions, life competence.*

**Вступ.** Проблематика мотивації навчання не є новою та стає дедалі більш актуальною. Ця тенденція обумовлюється тим, що обсяг інформації постійно збільшується а сучасне життя вимагає все більшої кількості навичок та гнучкості у їх використанні. Жодна технологія навчання не може бути ефективною при умові відсутності у людини потягу до пошуку та засвоєння знань, а також їх використання на практиці. Особливо актуальною тема мотивації навчання набуває у кризових умовах, коли фактори зовнішнього середовища не сприяють безпеці особистості, підвищують тривожність та відповідно знижують як ефективність, так і інтерес до навчання. Кризові умови, в яких опинились співробітники підприємств України, роблять питання мотивації навчання ще більш гострими, так як відновлення кадрового потенціалу є критичним для виживання підприємств зараз та відродження економіки в післявоєнний час. Одним із шляхів підвищення мотивації навчання дорослих є розвиток їхньої життєвої

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика компетентності, яка є чинником формування такої мотивації, а з іншого боку, наслідком здобутого навчального досвіду, який сполучається з особистим життєвим.

Поняття мотивації має багато визначень, сутність яких зводиться в загальному до сукупності процесів, методів, засобів спонукання осіб до продуктивної пізнавальної діяльності, які є чинником дії (Shchokin et al., 2007). Наприклад Х. Хекгаузен та К. Дук визначають мотивацію як взаємодію особистості з навколишнім середовищем, що включає в себе ідею досягнення (Heckhausen & Dweck, 1998), а Д. Аткинсон, Б. Вайнер, Е. Десі як якість виконання значущих для особистості завдань (Weiner & Kukla, 1970; Deci & Ryan, 2002).

Велика кількість теорій мотивації навчання свідчить про те, що у цьому процесі задіяно дуже багато факторів та ресурсів, які тісно пов'язані між собою та іншими аспектами, наприклад індивідуальними властивостями особистості, емоційними факторами середовища та соціальним контекстом навчання та впливає на ефективність особистих та професійних дій. Мотивація нерозривно пов'язана з когнітивною та емоційною сферою, так як навчальна діяльність часто є нав'язаною і мета мотивації через когнітивні та емоційні процеси залучити учня до цієї діяльності з ціллю підвищити її продуктивність (Lavrnyuk & Kyrychenko, 2023; Mykytyuk & Mykytyuk, 2021). Виділити якусь одну теорію, яка найбільш точно відображує сутність мотивації навчання неможливо, що говорить про необхідність врахування багатьох мотиваційних аспектів у процесі удосконалення освітніх технологій. Однак в більшості теорій мотивації до діяльності та навчання, фігурує такий мотиваційний фактор, як очікування від результатів цієї діяльності у матеріальному, емоційному або соціальному аспекті починаючи від теорії мотивації В. Врума до останніх досліджень.

Метою нашого дослідження є визначення мотиваційних ресурсів навчання дорослих залежно від сформованості їхньої життєвої компетентності. Зокрема, у цій статті здійснимо спробу аналізу стану теоретико-методологічної розробленості проблеми мотиваційних ресурсів особистості та сфокусуємо увагу на аспекті життєвої компетентності особистості як чинника мотивації та її ресурсу. Також важливо визначити змістові та структурні особливості мотиваційних ресурсів навчання персоналу. У статті ми будемо використовувати поняття «учень», але не у розумінні школяра, а у розумінні дорослої людини, яка є здобувачем знань.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості їх використання для подальшого моделювання чинників мотивації навчання дорослих та створення навчальних програм і систем мотивації персоналу, які б враховували найбільш ефективні мотиваційні ресурси навчання, а також їх можна застосовувати при

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика розробці навчальних програм з метою підвищення навчальної активності та ефективності співробітників.

**Результати дослідження.** Мотивація досягнення – один з різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою індивіда досягати успіху й уникати невдач. Одними з перших аспектів очікувань як чинник мотивації у 1960-х роках досліджували В. Врум, Д. Макклеланд та Д. Аткинсон. Пізніше їхні думки доповнювали та розширювали Ж. Екклс у 70-х роках, А. Вигфилд й К. Халлеман на початку 2000 - х та інші (Shchokin et al, 2007).

Загально визнана дефініція поняття «життєва компетентність» також ще не вироблена науковцями. Одними з перших почали досліджувати зазначене явище Л. Сохань, І. Єрмакова, та І. П. Ящук. Л. Сохань та І. Єрмаков розглядали життєву компетентність як «складне утворення, яке „вбирає в себе” знання, уміння та навички, життєвий досвід, життєві досягнення особистості» (Sokhan & Yermakov, 2000). Це визначення заклало основи для дослідження структури, компонентів життєвої компетентності.

Л. Сохань та Т. Єрмаков визначають життєву компетентність як «специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя» (Sokhan et al., 2003). Ця дефініція наблизилася концепції життєвої компетентності до психологічних, соціально-психологічних і психофізіологічних досліджень самовизначення і самоздійснення особистості, що сприяло виникненню нових перспектив дослідження зазначеного явища.

Як зазначає Н. Чепелева, життєва компетентність, збагачуючи особистісний досвід людині, дозволяє їй успішно долати життєві перешкоди, та створювати відповідні стратегії їх реалізації та базується на аналізі, інтерпретації та усвідомленні особистого та соціального досвіду. Життєва компетентність також є вагомим чинником саморозуміння, саморозвитку та самоздійснення. (Чепелева, 2023).

Структура життєвої компетентності може бути розкрита на прикладі психологічної структури здатності особистості, розробленої Ю. М. Швалбом. Учений розглядає дві підсистеми здатності особистості: психологічна готовність (або психологічний стан індивіда) і психологічна оснащеність (наявність в нього необхідних психологічних ресурсів). Кожна підсистема складається з декількох структурних компонентів. До психологічної готовності учений включає мотивацію; емоційне ставлення; волюве напруження, а до психологічної оснащеності – психологічну функцію організації та управління діяльністю, психічні процеси і функції та психічні якості індивіда як суб'єкта діяльності (Shvalb, 2009).

Таким чином мотивація є одним із структурних елементів життєвої компетентності, а їх взаємодія розкривається у багатьох теоріях мотивації, як буде показано далі.

Однією з перших теорій, яка розкриває роль мотивації та її взаємозв'язок з життєвою компетентністю, є теорія очікувань В. Врума. Її сутність полягає в тому, що поведінка людини залежить не тільки від структури потреб, а є результатом вибору з наявних варіантів. При цьому мотивація буде залежати від сили прагнення до нагороди, яка, в свою чергу, буде формуватись трьома напрямками очікувань:

- по-перше очікуванням, що витрачений час, зусилля та енергія призведуть до запланованого, максимально можливого результату;
- по-друге, що в результаті отримання результату, буде отримано якусь винагорода;
- по-третє, що отримана винагорода буде цінною саме для цієї людини.

Чим більші очікування – тим сильніше зростає спонукальний мотив до цього виду діяльності або задачі. Мотив може підсилюватись попереднім позитивним досвідом та пригнічуватись негативним, який створює враження марності зусиль. Отже, мотивація до діяльності буде підвищуватись у випадку відповідності досвіду співробітника складності задачі, або у випадку навчальної діяльності складності матеріалу відносно поточних знань. Важливим є те, що знижені очікування хоча б на одному з цих трьох рівнів будуть нівелювати спонукальні мотиви більш високих очікування інших напрямків.

Приблизно в той же час Д. Макклеланд та Д. Аткинсон приходять до висновку, що мотивація досягнення буде базуватись на готовності взяти на себе відповідальність за результат роботи та уявляти який результат ми очікуємо, а також яка вірогідність досягнення цього результату. При цьому, як зазначено К. Халеманом, невдача при вирішенні легкої задачі є більш привабливою, ніж при вирішенні складних задач (Hulleman, 2009). Д. Аткинсон виявляє досить цікаву «гру очікувань», яка полягає в тому, що надскладні задачі важко вирішити лише за допомогою власних зусиль. Відповідно в такому випадку, якщо сила потреби у досягненні позитивного результату велика, необхідно знайти спосіб залучення додаткових резервів для вирішення завдання і це є моментом надзвичайної гордості за подолання складного завдання, а також елементом життєвої компетентності. Одночасно це властиво лише особистостям з високими очікуваннями, які і виступають у якості мотиву. Д. Макклеланд також визначив, що одним зі спонукаючих мотивів є прагнення досягнень та відповідні очікування щодо вірогідності

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика досягнень та вірогідного зворотнього зв'язку референтної групи або важливих осіб з оточення (Wang & Eccles, 2012).

Після аналізу великої кількості результатів досліджень, як своїх, так і інших авторів, Б.Вайнер розвинув теорію Д. Аткинсона. Він прослідкував динаміку сили мотивації після невдачі в залежності від життєвої компетентності: чим більш виражене прагнення до досягнення мети, тим сильніше мотивація досягнення після невдачі (Weiner & Kukla 1970). Також, згідно з думкою Б. Вайнера, мотивація буде залежати від очікувань атрибуції міжособистісного контексту та виникненню в зв'язку з цим соціально-обумовлених емоцій, тобто мотивація буде залежати від зворотнього зв'язку соціально-важливого оточення (Hareli & Weiner, 2000).

Крім того, сила спонукального мотиву буде залежати від очікувань щодо атрибуції можливих перепон (зовнішні чи внутрішні), їх сили та частоти виникнення, тобто від реалізації захисної функції життєвої компетентності. В загальному вигляді мотиваційну схему згідно думки Б. Вайнера можна описати наступним чином: очікування результату діяльності – емоційна реакція на результат – каузальна атрибуція – наслідки (майбутні очікування та емоційний стан) – подальша поведінка. Тобто майбутня мотивація особистості буде базуватись на співвідношенні результату діяльності відносно очікувань з урахуванням атрибуційного аспекту. Одним з мінусів теорії вважають фокус на причинній ретроспекції результатів діяльності на протигагу формуванню мети та її досягненню в майбутньому.

Більш пізні дослідження К. Двек виявили залежність рівня мотивації навчання від очікувань щодо можливостей розвитку свого інтелекту, або життєвого передбачення, як ще одної функції життєвої компетентності (Dweck & Leggett, 1988). На думку дослідниці, якщо учасник навчання очікує, що його результати покращаться внаслідок поступового навчання, його мотивація буде збільшуватись. Люди з фіксованим мисленням вважають невдачу кінцевою подією, а свої можливості обмеженими та припиняють спроби, що свідчить про низьку життєву компетентність. Люди ж з позитивними очікуваннями, з мисленням, спрямованим на зростання, роблять аналіз дій, враховують помилки та продовжують діяльність (Heckhausen & Dweck, 1998). Іншими словами розвиток мотивації здатен до певної міри компенсувати нестачу здібностей, досвіду та знань (Dweck et al., 2007).

Механізм формування мотивації в цьому випадку має такий вигляд: людина з фіксованим мисленням вважає свої таланти вродженими і в них превалує думка «якщо я щось не можу зробити – значить це не моє». При цьому люди з таким мисленням мають сильний страх невдачі. Люди з мисленням, сфокусованим на рості,

мають переконання, що успіх залежить від міри застосованих зусиль. Власники того чи іншого типу мислення будуть по різному реагувати на позицію викладача чи тренера щодо причин їх успіхів. Розподілення групи на «талановитих» та всіх інших буде сприяти посиленню фіксованого мислення. Ця теорія отримала назву Теорії імпліцитного інтелекту та стала поштовхом до розробки технологій навчання, спрямованих на поступове вирішення проблем та задач.

Результатом досліджень кінця ХХ сторіччя стала низка теорій, які розглядають взаємозв'язок мотивації навчання та цілей досягнень. Їх розробкою в різні періоди займалися А. Каплан, Е. Елліот (Elliot, 1999), К. Дук (Dweck & Elliot, 1988) та інші (Herasymenko, 2022; Illin, 2013). Згідно досліджень учбової мотивації, були виділені два типи очікувань, або спрямованості (orientations): спрямованість на професіоналізм та компетентність (Mastery) та спрямованість на демонстрацію результату або демонстрацію переваги (Performance). Причому остання спочатку розглядалась як спрямованість з негативними наслідками, але пізніше з'ясувалось, що вона має помірну кореляцію з позитивними явищами на кшталт самоефективності, позитивного мислення та створення ефективних стратегій. Спрямованість на професіоналізм призводить до вибору складних задач, старанності та саморегуляції навчання. Пізніше внаслідок досліджень Е. Елліота (Elliot, 1997) кожне з цих очікувань було розділено на два, одне з яких має спрямованість на досягнення, а інше на уникнення. Тобто спрямованість Performance-Approach (направленість на досягнення демонстрації результату) буде виглядати як залученість в процес навчання задля демонстрації високого рівня знань, а Performance-Avoidance як залученість через небажання продемонструвати низькі знання (Cury et al., 2006). Обидві спрямованості є по суті різними варіантами самореалізації як структурних компонентів життєвої компетентності.

Подальшими дослідженнями ці теорії були доповнені іншими очікуваннями. Наприклад було виділене очікування отримання винагороди або уникнення покарання (Extrinsic Goal Orientation) (Maehr, 1984), очікування соціальної взаємодії (Social Goal Orientation) (Maehr & Nicholls, 1980), яке спрямоване на певні міжособистісні причини залученості до діяльності або навчання на кшталт отримання емоційної підтримки, а також спрямованість на уникнення роботи (Work Avoidance) та інші (Nazarova & Martynenko, 2013; Archer, 1994). Цікаво, що спрямованість на уникнення роботи проявляється тоді, коли її причина знаходиться поза межами діяльності як такої. Тобто певна діяльність є не цікавою взагалі, але вона виконується задля того, щоб отримати можливість займатись тим, що дійсно мотивує. Наприклад мені не хочеться щось вивчати, але потрібно здати екзамен,

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика  
і я вивчаю це лише заради оцінки та далі буду займатись чимось більш цікавим.

У 1989 році Д. Нікколс розвинув теорію мети досягнень та висунув гіпотезу орієнтації мети на задачу або на егоцентричні аспекти. В першому випадку фокус діяльності буде спрямованим на виконання роботи задля досягнення результату та розв'язання задачі, а в другому на демонстрацію компетентності, тобто здатності до результативної діяльності та отримання відповідних емоційних транзакцій оточуючих. Тобто в цій теорії також розглядаються два варіанти самореалізації особистості. Різниця двох підходів полягає в тому, що у першому варіанті виконання спрямовано на отримання найкращого варіанту вирішення задачі, а у другому – до першого прийняттого варіанту (Maehr & Nicholls, 1980).

У освітньому аспекті теорія мети досягнення розкриває два види спрямованості навчальної діяльності. Орієнтація на майстерність приводить до пошуку нових ідей, рішень, теорій та вирішення практичних завдань. При цьому носії цього підходу формують очікування особистісного та професійного росту, а можливі помилки використовують як інструмент для аналізу своєї діяльності та підґрунтя для подальшого росту. Носії орієнтації на продуктивність більш сфокусовані на порівнянні своїх результатів та оцінок з результатами інших і кожна помилка суттєво погіршує їх емоційний стан.

Існує думка, що усі очікування можна вважати ситуативними сценаріями поведінки. Вони можуть бути або наслідком контексту обставин, або реалізацією особистісної Я-концепції, яка таким чином проявляється в діяльності (Cantor et al., 1982; Garcia & Pintrich 1994).

Дещо з іншого боку мета розглядається в теорії постановки цілей. Ідея в тому, що у достатньо вмотивованих особистостей при наявності перешкод мотивація буде зростати (Locke & Latham, 2002). При розвиненні цієї ідеї Д. Морисано відмітив, що постановка мети з деталізацією та розумінням важливості їх досягнення призводить до збільшення мотивації та результатів роботи учнів (Morisano, 2010).

Однією з найбільш авторитетних теорій навчальної мотивації останнього часу є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002). Сутність теорії полягає в тому, що для ефективного та вмотивованого навчання, у людини повинні бути задоволеними певні потреби, а саме потреба в самодетермінації або автономії; потреба в компетентності та потреба в соціальних зв'язках. Потреба у самодетермінації проявляється у необхідності самостійного свідомого вибору моделі поведінки особи та ініціюванні власних дій. Компетентність розглядається як очікування внутрішніх та зовнішніх результатів діяльності, а також прагнення ефективності в чомусь, а соціальні зв'язки є прагненням вибудови надійних відносин з



Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика оточенням на основі приналежності. Наявність усіх трьох компонентів формує самодетерміновану життєву компетентність у соціальному контексті. Іншими словами це реалізація ще одної функції життєвої компетентності – життєве самовизначення, яке, в свою чергу, нерозривно поєднане з життєвим досвідом. Як зазначає Н. Чепелева, «джерелом життєвої компетентності особистості є її усвідомлений, проінтерпретований та осмислений життєвий досвід, що зумовлює трансформацію складних життєвих обставин в самостійно поставлені задачі та знаходження ефективних способів їх розв'язання» (Chereleva, 2024).

Згідно теорії самодетермінації, постійний зовнішній контроль діяльності, відсутність позитивного зворотнього зв'язку та відсутність очікуваних успіхів в певній діяльності будуть знижувати мотивацію (Deci et al., 1999). В такому випадку внутрішня самовизначена мотивація перетворюється на зовнішню та її ефективність суттєво знижується через насправдженість очікувань. В певних випадках зовнішній контроль може взагалі привести до повної демотивації, тобто до відсутності бажання взагалі щось робити (Rijavec, 2006).

У межах теорії самодетермінації на сьогодні виділяють п'ять підтеорій. Теорія когнітивної оцінки розглядає зміни мотивації в залежності від локусу контролю та відчуття компетентності. Будь-яка спроба зовнішнього спонукання до діяльності будуть пригнічувати автономність та знижувати внутрішню мотивацію, але при цьому позитивний зворотній зв'язок будуть свідчити про ріст особистісної компетентності та нівелювати цей вплив. Індивід аналізує зовнішній вплив з точки зору трьох функцій: контролюючі події (події, що підбивають відчуття автономії), інформуючі події (ті, що дають можливість вільного вибору) та амотивуючі (відсутність зворотнього зв'язку як такого).

Теорія організмичної інтеграції характеризує мотивацію як «спрямованість до пошуку та вирішення завдань оптимального рівня складності» та виділяють 4 рівні регуляції діяльності: рівень екстернальної регуляції, де діяльність регулюється винагородою або покаранням; рівень інтроєктованої регуляції – регулювання прийнятим континуумом законів та правил; ідентифікована регуляція – вибір виду діяльності через прийняття зовнішніх цілей та цінностей; та інтегративна регуляція – узагальнена та асимільована сукупність попередніх видів регуляції.

Теорія базових психологічних потреб по суті і є базовою лінією теорії самодетермінації, яка розглядає мотивацію як функцію автономності, компетентності та соціального контексту.

Теорія каузальних орієнтацій розвиває попередню ідею та бачить взаємозв'язок розвитку особистості зі ступенем реалізації трьох вищеперелічених потреб (Guay, 2008).

Остання підтеорія змісту цілей розвивалась Т.Кассером та Р.Райаном та базується на розмежуванні цілей діяльності на дві великі категорії: цілі, пов'язані із зовнішніми цінностями, які зазвичай називають «цінностями американської мрії» та цілі, пов'язані з внутрішніми цінностями (особистісний ріст, соціальні зв'язки, альтруїзм тощо) (Kasser et al., 1995; Kasser & Ryan, 1996). В результаті проведених досліджень виявилось, що соціуми з цінностями першої категорії мають більш низькі показники психологічного благополуччя.

Очікування успіху на основі виконання схожих задач в минулому, тобто формування позитивного досвіду, відображено в теорії самоефективності А.Бандури, який вважає, що мотивація індивіду має пряму залежність від його віри в здатність справлятися з певним видом завдань як вираження захисної функції життєвої компетентності (Bandura, 1986; Ілін, 2013). На думку автора наявність такої впевненості буде мотивувати людину генерувати альтернативні варіанти дій навіть у випадку тимчасової відсутності успіху. Автор стверджує, що досвід успіху чи невдачі на шляху до бажаного результату, формує високі або низькі (в залежності від попереднього успіху чи провалу) очікування. При цьому основою самоефективності є непрямий досвід, здатність структурувати та направляти поведінку, емоційні фактори та позитивні переконання щодо успіху діяльності (Bandura, 1997).

Значне місце в теорії самоефективності займають емоційний та соціальний аспекти. Згідно думки вченого, емоційна складова є одним з суттєвих джерел самоефективності, формуючи підвищені чи понижені очікування в залежності від емоційного стану перед виконанням задачі. Ще більш вагомим є внесок емоцій у стресових ситуаціях та ситуаціях невизначеності. Одним з факторів формування емоційного стану розглядається взаємодія індивіду зі значимими особами. Стверджується, що ця взаємодія, крім формування емоційного фону, допомагає підвищити самоефективність шляхом моделювання можливих варіантів вирішення проблем та підтримки референтної групи. Крім того це сприяє формуванню позитивного досвіду.

Вплив соціальних очікувань на мотивацію підтверджує й концепція соціальної приналежності Р.Баумейстера та М.Лірі (Baumeister & Leary, 1995). Автори переконують, що очікування приналежності до соціальної групи є одним з фундаментальних мотивів діяльності та універсальною потребою. Дослідженнями Г.Уолтона та Г.Коена в рамках цієї концепції доведено, що впевненість у соціальній підтримці референтної групи підвищує академічні результати студентів (Aronson, et al., 2002; Walton & Cohen, 2011).

Однією з найновіших цікавих теорій мотивації є теорія трансформуючого досвіду К. П'ю, яка теж торкається аспекту очікувань, але вже з точки зору викладача, а не учня. Дана теорія оперує трьома конструктами: мотивація використання (використання набутих знань поза рамками предмету навчання), розширення сприйняття (можливість знайти нове неочікуване використання здобутим знанням або досвіду) та емпірична цінність (вміння бачити та переживати знайоме з нової точки зору) (Pugh et al., 2017). Використання цих конструктів при підготовці навчального матеріалу дає можливість викладачам перевищити очікування учнів, тим самим закладаючи основу для підвищення учбової мотивації на майбутнє та інтерес до себе як викладача (Pugh, 2011).

**Обговорення результатів дослідження.** Аналіз основних теорій мотивації показав, що структурні елементи життєвої компетентності присутні в більшості з них та чинять суттєвий вплив на ступінь вмотивованості до дії або навчання.

Мотивація, як і життєва компетентність, є досить динамічними конструктами, оскільки міняються як в часі, так і в силі проявлення. Вони не будуть постійними, оскільки залежать як від задачі (її складність на різних етапах, наявність знань та досвіду для кожного з них, наявність або відсутність залучення допомоги тощо) так і від самого учня – його психо-емоційного стану, емоційний досвід виконання подібних задач, ставлення оточення, цінність набутих знань). Взаємодія мотивації, очікувань, цінностей та волі створює динамічну, але в той же час масштабну та цілісну структуру, яка призводить до реалізації мети та досягнення результату.

Залежно від досвіду та віри в можливість чи неможливість виконання задачі, а також практичності отриманих результатів будується стратегія досягнення учбових цілей. Цей же фактор буде міняти мотивацію у випадках тимчасової невдачі при розв'язання певних задач. Досвід, в тому числі наявність та аналіз помилок, є підґрунтям для навчання.

Не дивлячись на те, що в певних ситуаціях дорослі можуть бути залежними від інструктора, в більшості випадків мотивація буде позитивною лише у випадках, коли рішення про доцільність навчання прийнято свідомо та є чітке розуміння для якої конкретної задачі необхідні знання. Внутрішня готовність вчитись буде залежати від розуміння того яку цінність несуть ці знання та як їх можна використати для досягнення більш пріоритетних цілей. На відміну від дітей, дорослі сфокусовані не на процесі, а на результаті. Вони шукають можливості для навчання у випадках необхідності подолання проблеми, коли їх наявного досвіду недостатньо для прийняття рішення або отримання очікуваного результату.

Враховуючи потребу в самодетермінації особистості, важливим для підвищення мотивації навчання буде самостійне визначення необхідності отримання знань, а також планування навчальної діяльності. У цьому сенсі система дистанційного навчання є більш пристосованою для навчання дорослих, ніж очне навчання. Базуючись на очікуванні від результатів навчання крізь призму свого досвіду, а також враховуючи розуміння своїх проблемних сфер, дорослі бажають приймати участь в обговоренні тем та змісту навчальних дисциплін. Зважаючи на це, найбільш актуальними для навчання дорослих будуть теми, які мають безпосереднє відношення та можливість практичного використання в їх поточній роботі або житті. Очікування від результатів навчання фокусують дорослих саме на вирішенні конкретної проблеми, а не на вмісті певної навчальної дисципліни як такої. Більше того, навчання може не завжди мати мету, а бути ініційоване новою ситуацією, а учні можуть бути сфокусовані не тільки на конкретній проблемі, а навчатись проактивно з метою вирішення майбутніх схожих проблем. Про це свідчать дослідження М. Ноулза, описані в книзі «Сучасна практика навчання дорослих», де одним з положень описано наявність конкретної мети навчання, яка і є результатом навчання та кроком на шляху до самореалізації (Knowles et al., 2005). Цей принцип привів до формування проблемно-орієнтованого підходу до навчання дорослих.

Орієнтація на самовизначення створює певні складнощі при формуванні навчальної програми, а також у роботі викладача чи тренера. Для найбільш повного задоволення очікувань учнів викладачеві потрібно витратити більше часу на прояснення їх очікувань, їх рівень досвіду та компетентності та адаптувати матеріал згідно запиту. Інколи це треба робити досить оперативно, вже в процесі навчання. Чим більше учасників навчання – тим складніше врахувати та задовольнити усі їх потреби та очікування. З іншого боку наявність певної кількості людей в групі навчання буде позитивно впливати на мотивацію через реалізацію соціального контексту, як частини самодетермінації, та як елемент системи обміну практичним досвідом. Враховуючи цю особливість, роль тренера поступово буде зміщуватись від ролі викладача до рівного учню співучаснику процесу, при цьому учень буде все більше переходити на освіту з самостійним вибором модулів для навчання. Останнє знаходить підтвердження у принципах навчання дорослих, сформульованих К. Роджерсом, один з яких говорить про те, що ми не можемо навчити іншу людину, але можемо допомогти йому навчитись.

Невірно сформовані очікування можуть бути сильним демотиватором для навчання. Згідно досліджень К. Аргіріса та Д. Шона навіть висококваліфіковані та освічені співробітники показували негативні результати через невідповідність проміжних

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика результатів очікуванням та виконання завдань виходячи зі звичних переконань та правил, тобто неспроможність гнучко змінювати свою поведінку (Argyris & Schön, 1974).

Ще одним нагальним питанням є система оцінювання знань з урахуванням мети навчання та його сфери використання, а особливо мотивації подальшого навчання. Дорослі згідно теорії справедливості Д. Адамса здатні приймати оцінку свого навчання лише при умові її справедливості. Формалізоване оцінювання не завжди можна використати, тому що для вирішення конкретної проблеми може бути не одне, а декілька рішень, а оцінити особистісний досвід при вирішенні конкретних задач не представляється можливим. Відсутність оцінювання дорослих як такого вже дискутується в інформаційному просторі як принцип елективності навчання.

**Висновки.** Аналіз змісту теорій мотивації та досліджень з проблематики мотивації навчання дорослих показує, що життєва компетентність є одним з ключових чинників, які впливають на навчальну мотивацію. На основі її структурних елементів формується мета та доцільність навчальної діяльності, а також задачі, які повинні бути вирішені в її процесі. Це особливо важливо для навчальної діяльності дорослих, для яких найважливішим аспектом навчання є досвід. Відповідно це допомагає зрозуміти яким чином вибудувати систему навчання з урахуванням внутрішньої мотивації.

Взаємодія змістових компонентів мотивації, таких як очікування, цінності, воля, самостійність виникнення та ступінь усвідомлення мотиву, створює динамічну, але в той же час структуровану та цілісну конструкцію, яка призводить до реалізації мети та досягнення результату.

Структурні компоненти мотивації, в першу чергу соціальні зв'язки та винагорода, не менш важливі для розвитку особистості та результатів її діяльності, але їх ефективність буде проявлятися здебільшого при наявності внутрішніх чинників мотивації.

Життєва компетентність особистості, поєднання досвіду та віри в можливість чи неможливість виконання задачі, типу мислення, спрямованості очікувань та інших чинників, створюють стратегію навчання, досягнення учбових цілей та як результат впливають на подальшу мотивацію особистості. Також в залежності від розвитку життєвої компетентності особистість буде по-різному реагувати на можливі невдачі при розв'язання задач, формуючи подальші очікування та мотиваційні патерни поведінки. Досвід, зокрема наявність та аналіз помилок, є підґрунтям для навчання.

Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що ступінь формування життєвої компетентності є надзвичайно важливим мотиваційним фактором навчання, який веде особистість до реалізації її потреб, зокрема самодетермінованої у соціальному контексті

Актуальні проблеми психології: Т.2 Психологічна герменевтика компетентності, саморозвитку, формування позитивного особистісного досвіду та підвищення стресостійкості при вирішенні складних задач.

## References

Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 430–446. doi:10.1006/ceps.1994.1031.

Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.

Aronson, J., Fried, C.B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*(2), 113–125. doi:10.1006/jesp.2001.1491

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.

Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.

Cantor, N., Mischel, W., & Schwartz, J.C. (1982). A prototype analysis of psychological situations. *Cognitive Psychology, 14*(1), 45–77. doi:10.1016/0010-0285(82)90004-4.

Chepeleva, N.V. (2023). Rozvyazannya smyslovykh zadach u zhytlyeviy kompetentnosti osobystosti [Solving of sense problems in the personality life competence]. *Tekhnolohiyi rozvytku intelektu – Intelligence development technologies, 1* (33). Retrived from:

[https://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/618/190](https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/618/190) [in Ukrainian].

Chepeleva, N.V. (2024). Osoblyvosti zhytlyevoyi kompetentnosti v umovah viyny [Features of life competence in war conditions]. *Technologies of intellect development, 1*(35). Retrived from: [https://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/650/0](https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/650/0) [in Ukrainian].

Cury, F. et al. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(4), 666-679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press, New York: Rochester.

Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Publishing Co.

Dweck, C.S., & Elliott, E.S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology* 54(1), 5.

Dweck, C.S., & Leggett E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–73.

Elliot, A.J. (1997). Integrating the ‘classic and ‘contemporary’ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Advances in motivation and achievement*, 10, 143–179.

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. doi:10.1207/s15326985ep3403.

Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and selfregulatory strategies. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale (pp.127–153). New Jersey: Erlbaum.

Guay, F., Ratelle, C.F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233 – 240.

Hareli, S., & Weiner, B. (2000). Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty. *Motivation and Emotion*, 24(3), 215 – 236.

Heckhausen, J., & Dweck, C. S. (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527869>.

Herasymenko, A. (2022) Suchasni teoriiy motyvatsiyi pratsi [Modern theories of work motivation]. *Naukovi perspektyvy*, 9(27), 209–221. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-9\(27\)-209-221](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-9(27)-209-221) [in Ukrainian].

Hulleman, C.S., & Harackiewicz, J.M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410–1412. doi:10.1126/science.1177067.

Illin, YE. P. (2013). *Motyvatsiya i motyvvy. Seriya: Skhody psykholohiyi* [Motivation and motives. Series: Psychology steps]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

Kasser, T., & Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280 – 287.

Kasser, T., Ryan, R.M., Zax, M., & Sameroff, A.J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907 – 914. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.907>.

Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

Lavrynyuk, O., & Kyrychenko, V. (2023). Motyvatsiya do navchalnoyi diyalnosti: analiz suchasnykh teoriy [Motivation for educational activity: analysis of modern theories] *Zhurnal sotsialnoyi ta praktychnoyi psykholohiyi*, 1, 34–39 [in Ukrainian].

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002) Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705 – 717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705.

Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1(4), 115 – 144.

Maehr, M.L., & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. *Medicine Sport Science*, 20, 221 – 267.

Morisano, D. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255–264. doi:10.1037/a0018478.

Mykytyuk, S. O., & Mykytyuk, C. C. (2021). Motyvatsiya nachalnoyi diyalnosti yak resurs osvithnoho protsesu [Motivation of educational activity as a resource of the educational process]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho*, 76, Vol.2, 121–126 [in Ukrainian].

Nazarova, H. V., & Martynenko I. O. (2013). Kontseptualna model motyvovanoho navchannya personalu [Conceptual model of motivated personnel training]. *Visnyk sotsialno-ekonomichnykh doslidzhen*, 4, 106–111 [in Ukrainian].

Pugh, K.J. (2011). Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 46(2), 107–121. doi:10.1080/00461520.2011.558817.

Pugh, K.J., Bergstrom, C.M., & Spencer, B. (2017). Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction. *Science Education*, 101(3), 369–398. doi:10.1002/sce.21270.

Rijavec, M., Brdar, I., & Miljkovic, D. (2006). Extrinsic vs. intrinsic life goals, psychological needs, and life satisfaction. *Dimensions of well-being. research and intervention* (pp. 91–104). Milano: Franco Angeli.

Schunk, D.H., & Miller, S.D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, 29–52.



Актуальні проблеми психології:Т.2 Психологічна герменевтика

Shchokin, H.V., Holovaty, M.F., Antonyuk, O.V., & Sladkevych, V.P. (2007). *Menedzhment: ponyatiyno-terminolohichnyy slovnyk* [Management: conceptual and terminological dictionary]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

Shvalb, Y. (2009). *Psykholohichni aspekty kompetentnisnoho pidkhodu do navchannya* [Psychological aspects of the competence approach to education]. *Vprovadzhennya yevropeys'koho kompetentnisnoho pidkhodu u VNZ Ukrayiny (materialy metodychnoho seminaru)*. (pp. 105 – 113 ). Kyiv: Pedahohichna dumka.

Sokhan, L., & Yermakov, I. (2000). *Zhiznennaya kompetentnost' v zhiznennykh tekhnologiyakh* [Life Competence in Life Technologies] *Vremya kompetentnosti i integratsiya v brak: nauchno-metodicheskii sbornik* (Ed.: Sofiy, N & Yermakova, I.). Kyiv : Kontekst. 83.

Sokhan, L., Yermakovoy, I., & Nesen, G. (2003). *Zhiznennaya kompetentnost' osobystosty* [Life competence of personality]. Kyiv: Bogdana.

Walton, G.M., & Cohen, G.L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. doi:10.1126/science.1198364.

Wang, M.T., & Eccles, J.S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child development*, 83(3), 877–895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x.

Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1 – 20. <https://doi.org/10.1037/h0029211>.

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2024. Вип. 15.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II., Issue 15,2024.

ISSN 2072-4772

### Наші автори

**Чепелева Наталія Василівна** – дійсна членкиня НАПН України, докторка психологічних наук, професорка, заступниця директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, головна наукова співробітниця лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Рудницька Світлана Юріївна** – докторка психологічних наук, професорка, завідувачка лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Зарецька Ольга Олександрівна** – кандидатка філологічних наук, провідна наукова співробітниця лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Зазимко Оксана Володимирівна** – кандидатка психологічних наук, доцентка, провідна наукова співробітниця лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Шиловська Олена Миколаївна** – кандидатка психологічних наук, старша наукова співробітниця лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

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

**Гудінова Ірина Леонідівна** – наукова співробітниця лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Потьомкін Вадим Олександрович** – аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

## Content

|  |    |
|--|----|
| Rudnytska S. Life Competence of Homo zwischens in Wartime Conditions.....                            | 4  |
| Chepeleva N.V. Discursive practices of the personality life competence development .....             | 15 |
| Zaretska O.O. Methodical tools in narrative research (analysis of some directions).....              | 25 |
| Zazymko O. V., Shylovska O.M. Dynamics of life tasks of the individual in the conditions of war..... | 38 |
| Hutsol K. Factors in the Development of Personal Life Competence.....                                | 59 |
| Gudinova I.L. The concepts of volunteer\stvo, meme as a component «culture of participation».....    | 71 |
| Potyomkin V. Life competence of personality as a motivational resource for adult learning.....       | 81 |

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:  
Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України**

**Том II**  
Психологічна герменевтика  
Випуск 15

За ред. академіка Максименка С. Д.

Підп. до видання 10.10.2024. Ум. друк. арк. 11,55

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.