

Зазимко О. В.
НАРАТИВИ МЕДІАПРОСТОРУ ЯК ЗАСІБ
САМОТВОРЕННЯ

Повномасштабне вторгнення російських військ на територію України змінило устрій життя не лише українців, а й значної частини світової спільноти. Суспільство ніби випробовується на стійкість до кризових умов, які від часів пандемії COVID стають все складнішими. Звичні форми реагування й поведінки за умов військового стану стали неефективними. Збільшення кількості ситуацій невизначеності та травмівних ситуацій змушує особистість шукати психологічні ресурси, які б дозволили не лише переживати страхотливі події, а й рухатись у власному розвитку, змінюючись та стверджуючись як психологічно зріла особистість у досить складних умовах життєдіяльності.

Дописи в різних соціальних мережах, як і будь-які інші прояви медіаторчості, є потужним психологічним ресурсом особистості [6]. Проте не кожна особистість використовує цей ресурс повноцінно. Якщо особистість «налаштована» на саморуйнацію, що, зокрема, відбувається при низькій стійкості до негативних пропагандистських впливів, потужність ресурсів медіапростору не те що втрачається, вона переорієнтовується в зворотному спрямуванні. Яскравим, проте страхотливим та гнітючим прикладом є популярність серед підлітків так званих груп смерті («Синій кит», «Розбуди мене о 4.20», «Тихий Дім» тощо), що розповсюджуються у соцмережах. Таке особистісне налаштування не навмисне, воно відбувається мимовільно, без усвідомлення результатів та наслідків для власного психічного здоров'я та ціннісному світу людини в її екзистенції, і, як у наведеному жахливому прикладі, навіть фізичному життю. Психологічна компетентність, яка, поряд із рефлексією, ще лише починає формуватись у підлітковому віці, займає провідне місце в особистому використанні та спрямуванні потужності ресурсів медіапростору.

Втім, не всі особи й зрілого віку можуть користуватися дописами в соціальних мережах як засобом самотворення. Тобто, створення таких дописів чи їх сприймання може бути лише організацією дозвілля. Причому, різні рівні сприймання також призводять до різних наслідків розвитку особистості.

У цій роботі акцентуємо увагу лише на ті особливості дискурсу та відмінності в його сприйманні, що сприяють самопроектуванню особистості в процесі її розвитку.

Доведено, що найбільш ресурсним для розвитку особистості, для її самотворення дискурсом є наратив [3]. Поняття «наратив» ми розуміємо в оптиці психолого-герменевтичного підходу, яке поряд з поняттями «тексту», «дискурсу» тощо є центральним у постмодерній парадигмі психології [1; 2; 7; 9; 13; 15]. Здатність людини описати себе та реальність у вигляді зв'язного оповідання, побудованого за законами жанрової організації художнього тексту, є постмодерністською трактовкою мовленнєвої свідомості (Р. Барт, Ж. Деррида, М. Фуко).

Наративне спрямування психологічної науки виходить з припущення, що описова форма (усна чи письмова) складає фундаментальну психологічну, лінгвістичну, культурологічну та філософську основу спроб людини прийти до згоди з природою й умовами існування. За допомогою наративу організовується пам'ять, наміри, життєві історії, ідентичність тощо.

Основне положення наративної психології й психотерапії – ідея про те, що життя і взаємовідносини людей формуються знаннями й історіями, які були створені спільнотами людей, і залучаються цими людьми для осмислення й опису життєвого досвіду. На думку М. Уайта, основоположника наративної терапії, базові, загальноприйняті ідеї, які люди зазвичай сприймають як загальнолюдські цінності й неодмінні істини, у дійсності є домінуючими історіями певної культури. Люди інтерналізують домінуючі наративи своєї культури та вірять у те, що вони містять істину про їхню ідентичність. Дитина легко погоджується з тим, що батьки й інші дорослі знають

істину про те, хто вона, як розуміти її досвід і якою їй належить бути. Розширення медіапростору сприяє збільшенню кількості таких домінуючих історій, які мають акультуральні характеристики. Постає питання: чим керується особистість, коли визначає з розмаїття наративів медіапростору домінуючу для неї історію, подальше привласнення чи доосмислення якої стає потужним засобом її самотворення.

Герменевтичний погляд передбачає, що будь-якого роду факт є сконцентрованим знаком, символом, що має прихований, неоднозначний зміст. У такому сенсі розуміння самого себе відбувається через призму розуміння іншої людини, тексту, символу тощо. З іншого боку, будь-який текст, який породжує особистість, містить власне її опис. Тобто, герменевтичне коло розуміння й інтерпретації замикається на досвіді особистості, розширенню якого сприяє наративізація соціокультурних утворень [4].

Текстом у герменевтичному розумінні є будь-який семіотичний об'єкт, який має знакову природу та підлягає декодуванню, інтерпретації, розумінню. У семіотичному контексті текст тлумачиться і як текст, поданий у письмових джерелах, і як повідомлення, яке породжується людиною в будь-якому діалозі з співбесідником, і як текст, який створює людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти навколишню реальність, а також себе, свій досвід, власні проблеми. Таким чином, текст виступає засобом інтерпретації не тільки навколишньої дійсності, а й іншої людини, та крім того є одним із провідних засобів саморозуміння [9].

Г. Гадамер визначає розуміння насамперед як здатність поставити себе на місце Іншого і розглянути звідти себе самого, тобто тлумачення думки – це робота, що здійснюється в розмові, з метою зрозуміти себе самого на основі третього, оскільки люди один одного безпосередньо не розуміють. Будучи різними, люди уподібнюються у тому, в чому, як сформулював Г. Гадамер, «горизонти» їхнього розуміння зливаються [14].

Отже, постає ще одне питання: чи дійсно ми розуміємо саме іншого, чи інший існує лише як наповнення нашого індивідуального наративу.

Відповідь на це питання спробуємо отримати, здійснивши емпіричне дослідження на вибірці студентів вищого навчального закладу.

Досліджуваним студентам поставлено два завдання, які виконувались з невеликим інтервалом.

Інструкція до першого завдання: «Від третьої особи опишіть власне життя: починайте від вашого народження, включіть події сьогодення, а також вашого майбутнього, яке, як ви передбачаєте, на вас чекає. Пишіть не стільки про формальні дати та факти, скільки про те, що у вашому житті було для вас важливим, що формувало вашу особистість і якою вона є зараз. Створюючи цей текст, орієнтуйтеся на те, що він буде оприлюднюватись».

Друге завдання складається із двох частин.

Інструкція до першої частини другого завдання: «Об'єднайтесь у пару з тим одногрупником, з якими ви найменш знайомі (окрема сесійна зала в zoom). Поспілкуйтеся з вашим партнером близько 10 хвилин, отримайте від нього інформацію, яку потім передасте всім студентам у своїй навчальній групі. Ваш партнер також з цією ж метою буде отримувати інформацію від вас. Надайте йому всю ту інформацію, яку ви підготували в попередньому завданні».

Інструкція до другої частини другого завдання: «Підготуйте та проведіть презентацію вашого партнера так, щоб вона запам'яталася яскравіше, ніж презентації інших пар. Орієнтуйтеся на тривалість презентації близько однієї хвилини».

Тексти обох завдань (розповідь про себе та текст презентації іншого) оброблено за допомогою контент-аналізу, результати якого проведено через процедуру кореляційного аналізу.

Одразу варто зауважити, що кількісно більше кореляційних зв'язків виявлено між розповідями від однієї

особи, тобто між її власним наративом і презентацією іншого. Співставлення розповіді респондента про себе та розповіді про нього, яка здійснена іншою особою, також показало багато спільностей, але далеко не за всіма сферами життєтворчоті та категоріями Я-образу.

У контексті нашого дослідження більш цікавими є результати співставлення розповідей однієї особи про себе та про іншого. Причому, особливості розуміння іншого залежать від часового періоду його життя. Тобто, сприйняття минулого, теперішнього й майбутнього свого співбесідника здійснюється за різними когнітивно-оцінковими критеріями семантичного простору особистості.

Найбільше кореляційних зв'язків виявлено між одиницями контентного аналізу, які розкривають уявні події *майбутнього* у розповіді себе (перше завдання) з певними одиницями аналізу презентації іншого (друге завдання). Варто зазначити, що у розповідях про себе, майбутнє описується у більш згорнутому вигляді. Проте в презентації іншого уваги майбутньому відводиться більше. Зокрема, студенти зосереджували увагу на соціальній, матеріальній та сімейній сферах майбутнього свого співбесідника. У цілому, між частинами текстів про майбутнє в розповіді про себе та в презентації іншого встановлені зв'язки за такими одиницями контентного аналізу:

- соціальна сфера в розповіді про себе та презентації іншого ($p \leq 0,01$);

- матеріальна сфера в розповіді про себе та презентації ($p \leq 0,01$);

- сімейна сфера у своїй розповіді та сфера кохання в презентації іншого ($p \leq 0,01$), тобто, студенти, які надають значення майбутній сім'ї у розповіді себе, схильні характеризувати сферу кохання іншого;

- соціальна сфера у своїй розповіді та сфера дружби в презентації іншого ($p \leq 0,05$), тобто, відводячи у майбутньому належне місце соціальній сфері, юнаки та дівчата,

представляючи іншого, частіше вказують ті моменти його життя, які описують товариські стосунки їхнього партнера.

Зазначимо, що до одиниць контент-аналізу увійшло вісім сфер життєдіяльності: особистісна, сімейна, дружба, навчання та професійна самореалізація, соціальна, матеріальна, самореалізація чи реалізація власного хобі, захоплення, а також сфера кохання. Але деякі сфери, зокрема: особистісна, професійної та особистісної реалізації, хоч і мали місце в розповідях обох респондентів, але між ними не встановлено статистично значимих кореляційних зв'язків.

Цікаві факти отримані при співставленні частин текстів, які присвячені *теперішньому* часу життя. Значимих кореляцій між виділеними сферами свого теперішнього життя з виділеними сферами у презентації іншого не виявлено. Проте, кореляції встановлені між виділеними сферами життя у власній розповіді та характеристиками Я-образу співбесідника. Іншими словами: сфери власного життя, що відображають у наративі сучасний проміжок життя, проектується на сприйняття відповідних Я-образів іншого:

- особистісна сфера теперішнього негативно корелює з представленим Я-соціальним іншого ($p \leq 0,05$), тобто, особи, які наголошують на реалізації себе в особистісній сфері, яка частково включає егоїстичні прояви, не відводять належної уваги соціальним рисам особистості іншого;

- сфера дружби позитивно корелює з Я-соціальним ($p \leq 0,05$);

- сфера дружби позитивно корелює з Я-когнітивним ($p \leq 0,01$);

- сфера кохання має прямий зв'язок з Я-емоційним ($p \leq 0,05$).

Оцінюючи *минуле*, респонденти часто не приділяють увагу подіям життя іншого як детермінантам розвитку його особистості. Розуміння минулого обмежується констатацією фактів у різних сферах життя. Так, прямі кореляційні зв'язки встановлені між чотирма сферами минулого життя з розповіді про себе: навчання, соціальної, матеріальної, кохання та двома

сферами виділеними в презентації іншого: матеріальної та самореалізації:

- сфера самореалізації іншого має негативний знак кореляції зі сферою навчання в розповіді про себе ($p \leq 0,01$), можна припустити, що орієнтована на шкільне навчання особистість, не «помічає» досягнення іншого у сферах, відмінних від навчання в загальноосвітній школі;

- сфера самореалізації іншого має прямий зв'язок з матеріальною сферою в оповіданні про себе ($p \leq 0,05$), яка, в минулому часі розповіді про себе, описується фразами типу: «це був затишний будинок і дворик», «мав власну кімнату» тощо;

- матеріальна сфера у презентації іншого позитивно зкорелювала із соціальною сферою ($p \leq 0,05$) та сферою кохання ($p \leq 0,01$) у розповіді про себе.

Отже, оцінка минулого в житті іншого досить тісно прив'язана до сформованого власного життєвого досвіду й «не дозволяє» помітити інакшість іншого, його шлях до тої особистості, яка є зараз. Хоча й є студенти, які вбачають образ іншого з меншою кількістю на нього проєкцій своєї особистості. Так, досліджувані, які виділяють у своєму минулому досвід, здобутий у соціальній сфері та сфері кохання, більш схильні, презентуючи іншого, давати амбівалентні (неоднозначні) оцінки подіям життя співбесідника ($p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ відповідно).

Є й інші показники, що вказують на більш глибоке розуміння наративу іншого. Серед них можна виділити такі характеристики змісту власного наративу:

- чим більше сфер свого майбутнього передбачається особистістю, тим позитивніше вона оцінює події життя іншого ($p \leq 0,05$);

- включення до власного наративу сфери дружби в майбутньому, також сприяє більш позитивній оцінці іншого ($p \leq 0,01$);

- кількість виділених сфер власного життя позитивно корелює не тільки з кількістю «помічених» сфер життя іншого,

а й з кількістю охарактеризованих у презентації життєвих подій співбесідника, як тих, що вже відбулись, так і тих, які ще плануються ($p \leq 0,05$);

- чим більш насичений власний наратив різними сферами свого життя, тим частіше розуміння іншого відбувається не лише в просторових категоріях (на момент «тут і зараз»), а й у темпоральних (виділення причинно-наслідкових зв'язків у траєкторії життя іншого) ($p \leq 0,05$).

Отримані результати дослідження підтверджують, що розуміння наративу іншого частіше відбувається крізь проекцію тлумачень подій власного життя без аналізу та врахування інакшості іншого та особливостей його життєвого шляху. До наведеного вище опису можна додати, що особи, які у власній розповіді значну увагу приділяють сфері товариськості чи матеріальній сфері, схильні «не помічати» значимість подій іншого плану в житті співбесідника ($p \leq 0,05$). Особи юнацького віку, що описують у своєму майбутньому події, реалізація яких, судячи з їхніх фраз, залежить не від них, переважно характеризують лише особистісну сферу іншого ($p \leq 0,01$).

Концепція особистісного розвитку, самопроектування, самотворення особистості виходить з необхідності відокремлення від іншого. Самотворення неможливе без визнання інакшості іншого, з одного боку, з іншого – без здатності до дискурсивного конструювання власного досвіду. Без цих вмінь особистість не може використовувати наративи медіапростору як засіб самотворення.

Конструювання досвіду ми розглядаємо в розумінні Н. В. Чепелевої як приведення соціокультурної й особистої інформації в систему, організація такої інформації в зв'язні структури, які допомагають досягнути її сенс. Тобто, конструювання досвіду є засобом побудови смислової системи, що дозволяє вирішувати нові ситуації, для яких в особистості не було готових схем. Основним видом дискурсивного конструювання досвіду є наративне

конструювання, провідним механізмом якого є інтерпретація [12].

Інтерпретація є когнітивним процесом приведення соціокультурного й особистого досвіду в систему, у межах якої поняття та явища наділяються значеннями і обростають особистими смислами. Особливості протікання цього процесу зумовлюють різні конфігурації співвіднесення внутрішнього та зовнішнього контекстів, що визначає основні рівні сформованості інтерпретаційних процесів особистості: передсмысловий, смысловий, метасмысловий [10].

Механізм інтерпретації соціокультурних та особистих текстів інтегрує в собі всі інтелектуальні процеси особистості, з допомогою яких встановлюються відповідності між локальними фрагментами досвіду та породжуються особисті значення і смисли. Потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту, вважає М. Л. Смульсон, визначається динамічністю метакогніції. Функціями метакогнітивних процесів у структурі самосвідомості є організація, регуляція та координація інших когнітивних процесів. Провідними метаконіціями є: інтелектуальна ініціація (самостійна постановка завдань), децентрація, рефлексія і стратегічність інтелекту [11]. Динамічність метакогніцій на різних вікових етапах має свої особливості, що зумовлюють формування здатності до інтерпретації.

Керуючись вищезазначеними положеннями, реалізуємо ще одне емпіричне дослідження, з допомогою якого визначимо особливості конструювання досвіду юнаками й дівчатами залежно від сформованості у них метакогнітивних процесів.

Дослідження реалізовано в формі опитування із застосуванням авторських та загальновідомих психодіагностичних методик. Процедура опитування пройшли 76 студентів ДТЕУ віком від 17 до 20 років.

У результаті визначено, що інтелектуальна ініціація, яка забезпечує самостійну постановку завдань, тобто слугує запуском інтелектуальних інтерпретативних процесів, у

досліджуваної вибірки сформована на достатньому рівні, а саме: низький рівень мають 5,3 %, середній – 36,8 %, високий – 57,9 % студентів емпіричної вибірки.

Статистично значимих відмінностей у сформованості інтелектуальної ініціації на різних рівнях інтерпретації не встановлено. Проте помітна певна тенденція формування здатності до інтерпретацій залежно від регуляторної автономності. Високі результати за означеним параметром можуть набирати й студенти, в яких не сформований смисловий рівень інтерпретації. Вони здатні на самостійне планування власної діяльності та поведінки, на контроль процесу роботи, яка є для них цікавою, проте, за відсутності сформованої смислової системи інтерпретації, мета та поставленні ними завдання щодо їх реалізації можуть бути нереалістичними чи невписаними в соціокультурний контекст, невідповідні до наявної ситуації. Особи, які мають не вищий за передсмисловий рівень сформованості інтерпретаційних процесів, ще не здатні до співвіднесення внутрішнього та зовнішнього контекстів і, оцінюючи себе, ґрунтуються на неадекватній оцінці власних можливостей та перспектив.

Коли процес інтелектуальної ініціації розпочато, підключаються рефлексивні процеси. Рефлексія у цьому розумінні спирається на поняття рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції [11].

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

За результатами ANOVA значимі відмінності в рівнях інтерпретації встановлено за сформованими системною рефлексією ($p \leq 0,01$) та інтроспекцією ($p \leq 0,05$). Статистично значимих відмінностей впливу квазірефлексії на формування здатності до інтерпретації не встановлено. Звертає на себе увагу лише факт більш високих її показників на смисловому

рівні сформованості інтерпретаційних процесів. Смисловий рівень характеризується неузгодженістю внутрішнього та зовнішнього контекстів, як ніби їх «мерехтіння». Можна припустити, що в юнацькому віці часта зміна внутрішнього й зовнішнього контекстів провокується квазірефлексивними процесами, фокус яких спрямований на об'єкти, що безпосередньо не пов'язані з актуальною життєвою ситуацією та містять відхід від об'єктивних умов існування. Юнацький вік – період пошуків і сумнівів, час визначення власних життєвих перспектив. У цьому віці в рефлексивних процесах часто відбувається «відхід від реальності», який може стати інтенцією «виходу за межі семантичного поля» [16].

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

Дещо протилежний напрям впливу інтроспекції на формування здатності до інтерпретації. Значимі відмінності у її проявах констатуються між перехідним до смислового та метасмисловим рівнями ($p \leq 0,02$). Зі збільшенням рівня інтерпретації знижується вагомість інтроспективної рефлексії. Інтроспекція пов'язана із зосередженістю на власному стані та власних переживаннях. Така зосередженість може мати як стимулюючу, так і блокуючу функцію конструювання досвіду. Результати дослідження показують, що рівень інтроспективних процесів підвищується саме на перехідних етапах сформованості рівня інтерпретації, коли активно формуються певні інтерпретаційні вміння. У такому випадку можна говорити про позитивний вплив звернення до власного внутрішнього світу як стимулюючого чинника формування здатності до інтерпретації.

Отже, можна стверджувати, що рефлексія, яка ґрунтується на самодистанціюванні та погляді на себе з боку й забезпечує зміну рефлексивної позиції особистості (системна рефлексія) є провідним матакогнітивним процесом конструювання досвіду

юнаками. Саме підвищення рівня розвитку системної рефлексії і загальне зниження з одночасним підняттям на перехідних рівнях розвитку інтерпретації інтроспекції характеризує поступовий перехід від передсмыслового рівня сформованості інтерпретаційних процесів до метасмыслового.

Наступною провідною метакогніцією, що забезпечує процес формування інтерпретації як механізму конструювання досвіду є інтелектуальна децентрація. Сформована децентрація дає можливість особистості дивитися на проблему різнобічно, приймати погляди Інших, збагачуючи тим самим власний досвід. Сформованість децентрації в студентів поступово зростає із збільшенням рівня розвитку інтерпретації ($p \leq 0,001$). Зокрема встановлено значимі відмінності метасмыслового рівня від передсмыслового ($p \leq 0,05$) та перехідного до смыслового ($p \leq 0,05$) за результатами децентрації. Це дозволяє стверджувати, що її сформованість забезпечує смысловий і вищі за нього рівні інтерпретації. Зазначимо, що найбільш стрімке зростання рівня децентрації у студентів відбувається саме на метасмысловому рівні розвитку інтепретаційних процесів. Отже, розвиток інтелектуальної децентрації не лише забезпечує наявність смыслового та вищих за нього рівнів інтерпретації, а й зумовлює формування метасмыслового рівня інтерпретаційних процесів. В юнацькому віці сформованість саме децентрації сприяє утриманню зовнішнього та внутрішнього контекстів у конструюванні власного досвіду. Належний рівень інтелектуальної децентрації дозволяє відособити власний досвід від досвіду Іншого [5], що характеризує діалогічність особистості, вміння передбачати умови створення наративу Іншим, зокрема власного наративу, поєднувати минуле, теперішнє і майбутнє в одному наративі, аналізувати труднощі інтерпретації та прогнозувати наслідки створених розповідей. Перелічені вміння характеризують сформованість метакогнітивного рівня інтерпретації.

Ще однією з основних метакогніцій є стратегічність інтелекту, яка передбачає адекватність здійсненого вибору в

процесі обробки проблеми: вибору напрямку постановки задачі на ґрунті проблеми, вибору задуму або гіпотези, шляхів їх перевірки (якщо на це є час), а також остаточного вибору, прийняття рішення і реалізації його в діяльності [11]. Значимих відмінностей між сформованістю інтерпретаційних процесів та стратегічністю не встановлено. Можна припустити, що власне інтелектуальна стратегічність не відбивається на формуванні інтерпретаційних процесів у осіб юнацького віку, або, інтелектуальна стратегічність в юнацькому віці ще недостатньо сформована.

Отже, проведені емпіричні дослідження дозволили виявити особливості розуміння студентами наративу співбесідника та розвиток у юнацькому віці механізмів конструювання досвіду, які забезпечують сприйняття інших наративів як засобу самотворення.

Визначено, що основною блокуючою умовою розуміння та інтерпретації історії іншого є акцентування уваги на просторові категорії досвіду й упущення темпоральних, тобто неврахування індивідуальних передумов розвитку та їх перспектив. З'ясовано, що особи, які більш широко інтерпретують власний досвід, схильні до позитивного оцінювання досвіду інших. Статистично також встановлено, що відсутність прогностичного передбачення подій блокує розширення особистісного досвіду та побудови подальших перспектив власного життя.

Виділено часткові когнітивні патерни, які для осіб юнацького віку є обмежувальними в розумінні іншого, наприклад: домінування особистісної сфери у власній життєвій історії блокує сприйняття та прийняття дружніх проявів іншого; акцентування уваги на досягненнях у навчальній сфері блокує розуміння можливостей самореалізації іншого у сферах, не пов'язаних із академічним навчанням. Сприяє відкритості досвіду подієва насиченість соціальної сфери власного життя та сфери кохання, що дозволяє неоднозначно «по-філософськи» оцінювати події життя іншого та його індивідуальність.

Визначені чинники блокують ресурсність розуміння та інтерпретації наративів медіапростору як засобів самотворення.

Дослідження динамічності конфігурацій інтелектуальних метакогніцій у процесі формування здатності до інтерпретації соціокультурних та особистих текстів дозволяє зробити висновок, що базовим метакогнітивним інтегратором конструювання досвіду студентами є інтелектуальна ініціація, яка є необхідною для запуску процесу наративного конструювання досвіду. Провідним метакогнітивним процесом є рефлексія, яка ґрунтується на самодистанціюванні та погляді на себе з боку і забезпечує зміну рефлексивної позиції особистості. Необхідною метакогніцією формування здатності до інтерпретації є децентрація, належний рівень якої забезпечує сформованість смислового і вищих за нього рівнів інтерпретаційних процесів, а також визначає можливість формування метасмислового рівня інтерпретації.

Розвиток визначених метакогніцій забезпечує конструювання досвіду особистості як автора власного життя і, в свою чергу, сприяє розумінню та інтерпретації наративу іншого на такому рівні, що він стає ресурсом самотворення особистості.

Упровадження результатів дослідження в практику навчальної діяльності забезпечуватиме розвиток творчої особистості, відповідальної за історію власного життя.

Список використаних джерел

1. Гуцол К. В. Особливості сформованості наративної компетентності користувачів соціальних мереж. *Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості: монографія* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. С. 149–167. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731506/>.

2. Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості: монографія / [Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, С. Ю. Рудницька, О. В. Зазимко та ін.]; за ред.

Н. В. Чепелевої. Київ :Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 194 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731506/>.

3. Дискурсивні технології самопроекування особистості: монографія / [Н.В.Чепелева, М.Л.Смольсон, С.Ю. Рудницька, О.В.Зазимко, та ін.]; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с.

4. Зазимко О. В. Наративізація реплікаційних утворень культури повсякденності як засіб побудови життєвих сюжетів у юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ – Житомир : вид-во ЖДУ ім. Франка, 2017. Том. II: Психологічна герменевтика. Випуск 10. С. 38-51.

5. Зазимко О. В. Рефлектирующее обособление как механизм понимания и интерпретации личностного опыта в юношеском возрасте. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2011. Том II: Психологічна герменевтика. Випуск 7. С. 143–154.

6. Зарецька О. О. Дописи у соціальних мережах як психологічний ресурс у кризовій ситуації. *Технології розвитку інтелекту*. Том 7, № 2 (34), 2023. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/638/218

7. Зарецька О. О. Кризовий наратив у соціальних мережах: психологічний аналіз. *Психологічні студії*. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. № 2. С. 84–93. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology/issue/view/73/75>.

8. Зарецька О. О., Романюк В. М. Наративи воєнного часу: аксіологічний аспект. *Проблеми цивілізаційної суб'єктності України: місія науки і освіти* : матеріали Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 29 вересня – 1 жовтня 2022 року). Київ :

Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. С. 335–340. URL: https://iod.gov.ua/content/events/37/vseukrayinska-mizhgaluzeva--naukovo-praktichna-onlayn-konferenciya-problemi-civilizaciynoyi-subyektnosti-ukrayini--misiya-nauki-i-osviti_publications.pdf?1667396816.7328

9. Проблеми психологічної герменевтики : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2004. 276 с.

10. Рудницкая С. Ю. Структурно-процессуальная модель нарративного конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2021. Том. II: Психологічна герменевтика. Випуск 13. С. 4–25.

11. Смульсон М. Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*, 2016. Т. 2 (13). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/239

12. Чепелева Н. В. Структурно-смысловая модель нарративного конструирования опыта в контексте развития личности. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2021. Том. II: Психологічна герменевтика. Випуск 13. С. 26–38.

13. Чепелева Н. В. Наратив як засіб розв'язування смислових задач у ситуації невизначеності. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 8. № 2 (34). 2023. URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/633/209.

14. Gadamer H-G. Truth and Method. London - New York : Seabury Press, 1975. 602 p.

15. Hammack P. L. Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*. 2008. Vol. 12. P. 222–247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>

16. Lotman J. M. Notes on the structure of a literary text. *Semiotica*, 1975. 15:3. P. 199–205.