ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГУЦОЛ КИРИЛО ВІТАЛІЙОВИЧ

УДК 159.923.2:81’23

ДИСЕРТАЦІЯ

НАРАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

053 Психологія
05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ К.В. Гуцол

Науковий керівник: Чепелєва Наталія Василівна, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Гуцол К.В. Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 – «Психологія» (05 – Соціальні та поведінкові науки). – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2020.

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та нове розв'язання проблеми наративної компетентності особистості, що ґрунтується на методологічних принципах психологічної герменевтики та полягає в розробці концепції її тлумачення як чинника самопроектування, створенні процедури її діагностики, обґрунтуванні та апробації програми тренінгу наративної компетентності в контексті розвитку в особистості здатності до самопроектування.

Основною метою дослідження є визначення впливу наративної компетентності особистості на її здатність до самопроектування. Досягненню цієї мети посприяло вирішення завдань дослідження, у межах яких проаналізовано стан теоретико-методологічної розробленості проблеми здатності особистості до самопроектування; обґрунтовано поняття наративної компетентності особистості; визначено її змістові та структурні особливості, критерії і рівні сформованості; розроблено й апробовано методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування; визначено та експериментально доведено зв'язок між сформованістю наративної компетентності особистості та її здатністю до самопроектування; побудовано структурно-функціональну модель наративної компетентності; розроблено й апробовано програму тренінгу наративної компетентності особистості, що сприяє розвитку в неї здатності до самопроектування.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше визначено змістові та структурні особливості наративної компетентності як чинника самопроектування особистості, критерії та рівні її сформованості; розроблено й апробовано методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування; встановлено зв'язок між сформованістю наративної компетентності особистості та її здатністю до самопроектування; побудовано структурно-функціональну модель наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування; розроблено й апробовано програму тренінгу наративної компетентності, що сприяє розвитку здатності особистості до самопроектування.

поглиблено та розширено уявлення про психологічні особливості самопроектування особистості; теоретичні положення сучасної наративної психології;

подальшого розвитку набули уточнення термінологічного апарату психологічної герменевтики (диференційовано зміст понять «наративна компетентність», «здатність особистості до самопроектування»); методичний інструментарій розвитку здатності особистості до самопроектування; застосування підходу психологічної герменевтики до проблем розвитку наративної компетентності особистості.

Теоретичне значення результатів дослідження зумовлено їхньою принциповою науковою новизною і ґрунтується на створені теоретичної моделі наративної компетентності в контексті самопроектування особистості та розробці науково-методичного інструментарію її діагностики та розвитку.

Наукові пошуки та здобутки висвітлено в трьох розділах дисертаційної роботи. У *першому розділі – «Теоретико-методологічні основи вивчення наративної компетентності особистості в контексті самопроектування»* – визначено психолого-герменевтичні засади вивчення проблеми самопроектування особистості, експліковано поняття здатності до

самопроектування, виділено її складові, виокремлено чинники її розвитку; обґрунтовано поняття наративної компетентності, визначено її змістові та структурні особливості, критерії і рівні сформованості в контексті здатності особистості до самопроектування.

Звернення до герменевтичної парадигми уможливило розуміння самопроектування як процесу ампліфікаціїі та трансформації смислової системи особистості, що здійснюється шляхом розуміння та інтерпретації її досвіду і спирається як на внутрішні інтенції особистості, так і на соціокультурні дискурси. Здатність особистості до самопроектування визначено такими її психологічними характеристиками, як прагнення до саморозвитку, системна рефлексія, толерантність до невизначеності, особистісна автономія, перспективна орієнтованість індивідуального досвіду.

Серед основних чинників розвитку здатності особистості до самопроектування виокремлено: мотиваційні (прагнення особистості до самоактуалізації, спрямованість на самореалізацію, бажання задовольнити вимоги соціуму, орієнтованість на успіх); інтелектуальні (когнітивні і метакогнітивні); комунікативні (загальна мовленнєва компетентність, діалогічна компетентність, інтерактивна компетентність, наративна компетентність).

У контексті проблеми самопроектування особистості наративну компетентність експліковано як здатність особистості виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто виявляти наративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти. Згідно запропонованим критеріям у структурі наративної компетентності виокремлено передсмисловий, смисловий та метасмисловий рівні, що співвідносяться з основними вимірами дискурсивного самопроектування особистості.

У другому розділі – «Емпіричне дослідження сформованості наративної компетентності особистості в контексті її здатності до самопроектування» – висвітлено організаційні та методичні засади

емпіричного дослідження наративної компетентності особистості в контексті самопроектування; розроблено й апробовано методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування; експериментально визначено особливості впливу рівня сформованості наративної компетентності особистості на розвиток її здатності до самопроектування.

Емпіричне дослідження побудовано на методологічних засадах некласичної психодіагностики, відповідно до яких особистість розглядається як автор самої себе, що має потенціал саморегуляції та саморозвитку. Принципи некласичної психологічної діагностики знайшли своє відображення при розробці психодіагностичного інструментарію та інтерпретації отриманих емпіричних даних, зокрема при інтерпретації текстів респондентів для визначення в них рівня сформованості наративної компетентності.

З метою визначення особистісної автономії та перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості було розроблено опитувальник здатності особистості до самопроектування, що містить 4 шкали («Я-діюче», «Я-плануюче», «Автономія», «Імпульсивна квазісвобода») та підтверджено його змістову та критеріальну валідність.

Обґрунтовано доцільність включення авторського опитувальника до комплексу методик, призначених для діагностики психологічних характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування.

На основі теоретичного аналізу проблеми розроблено процедуру визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості, що включає: підбір необхідного наративного матеріалу для опрацювання респондентами, розробку діагностичних завдань до обраних текстів і алгоритм визначення в особистості певного рівня сформованості зазначеної компетентності в залежності від результатів виконання нею запропонованих завдань, який представлено у вигляді структурної математичної моделі,

валідність якої було підтверджено кореляційними зв'язками з експертним оцінюванням. За результатами емпіричного дослідження у представників соціономічних професій виокремлено три основних та два перехідних рівня сформованості наративної компетентності.

За результатами аналізу динаміки психологічних характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування, залежно від її рівня наративної компетентності визначено, що чим вищим є рівень сформованості наративної компетентності особистості, тим вона виявляє більшу здатність до самопроектування. За більшістю зазначених вище психологічних характеристик отримано статистично значимі відмінності між передсмисловим, смисловим і метасмисловим рівнями сформованості наративної компетентності.

У третьому розділі – «Психологічний супровід розвитку наративної компетентності особистості» – висвітлено методичні та організаційні засади психологічного супроводу розвитку наративної компетентності особистості, визначено та схарактеризовано вибірку дослідження; на основі аналізу результатів теоретично-експериментального дослідження обґрунтовано та розроблено програму тренінгу наративної компетентності особистості, доведено його ефективність.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми та даних емпіричного дослідження вможливило розробку структурно-функціональної моделі наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування, що передбачає визначення рівнів та технологій дискурсивного самопроектування особистості, рівнів та способів розуміння текстової інформації, рівнів та критеріїв сформованості наративної компетентності особистості та стратегій її розвитку.

На підставі запропонованої моделі розроблено програму тренінгу наративної компетентності особистості, що передбачає поступове ускладнення завдань від вправ на виділення окремих текстових елементів та певних ситуацій, що експлікуються в текстових висловленнях, до завдань на

управління особистістю власною наративною активністю: рефлексію підстав власних інтерпретаційних процесів, прогноз ефектів від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні текстів, організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників тренінгової групи. Програма містить два окремих модулі для осіб, що мають передсмисловий та смисловий рівні сформованості наративної компетентності.

Ефективність тренінгу підтверджено позитивною динамікою рівня сформованості наративної компетентності учасників, статистично значимими відмінностями результатів експериментальних і контрольних груп та узагальненням відповідей респондентів за анкетою-самозвітом і анкетою-самооцінюванням, що також засвідчує досягнення мети запропонованого тренінгу.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що виокремлені змістові та структурні особливості наративної компетентності особистості, критерії і рівні її сформованості, а також запропонований методичний інструментарій їхньої діагностики та визначення характеристик особистості, що сприяють розвитку здатності до самопроектування, можуть створити потужне підґрунтя для подальших науково-методичних розробок щодо забезпечення психологічного супроводу процесів саморозвитку, самопроектування, самоздійснення особистості в різних галузях соціальної практики: освіті, психологічному консультуванні, соціальній роботі, соціальній педагогіці, різних сферах надання адміністративних, інформаційних, юридичних, медичних послуг тощо.

Деякі положення дисертації можуть бути використані при розробці навчальних курсів з загальної психології, психологічної герменевтики, наративної психології, психології комунікацій, психології реклами, психологічного консультування, що сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців соціономічних професій.

Самостійне практичне значення має запропонована авторська програма

тренінгу наративної компетентності, впровадження якої допомагатиме розвитку здатності особистості до самопроектування та закладатиме концептуальні основи конструювання соціально-психологічних практик і комунікативних технологій самопроектування особистості.

Ключові слова: особистість, самопроектування, чинники самопроектування, здатність особистості до самопроектування, наративна компетентність, рівні сформованості наративної компетентності, тренінг наративної компетентності.

ABSTRACT

Gutsol K.V. Narrative competence as a factor of self-designing of personality. – Scientific work for qualification based on manuscript's rights.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy; specialty 053 – "Psychology" (05 – Social and Behavioral Sciences). – G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2020.

The thesis presents a theoretical generalization and a new solution to the issue of narrative competence of personality, based on methodological principles of psychological hermeneutics and shows the elaboration of a concept of its interpretation as a factor of self-designing, creating a procedure for its diagnostics, justification and approbation of the training program of narrative competence in the context of development of personality's ability to self-design.

The main purpose of the study is to determine the impact of narrative competence of personality on one's ability to self-design. Achieving this goal was facilitated by solving research tasks, within which the status of theoretical and methodological development of the issue of personality's ability to self-design was analyzed; the term of narrative competence of personality was substantiated; its semantic and structural features, criteria and levels of formation are determined; methodical tools for determining the formation of narrative competence and personality's characteristics that contribute to the development of one's ability to

self-design were elaborated and tested; the connection between the formation of the narrative competence of personality and one's ability to self-design was determined and experimentally proved; the structural-functional model of narrative competence is constructed; the program of training of narrative competence of personality which promotes the development of one's ability to self-design is elaborated and tested.

The scientific novelty of the obtained results is:

for the first time the semantic and structural features of narrative competence as a factor of self-designing of personality, criteria and levels of its formation are determined; methodical tools for determining the formation of narrative competence and personality's characteristics that contribute to the development of one's ability to self-design were elaborated and tested; the connection between the formation of narrative competence of personality and one's ability to self-design was found; the structural-functional model of narrative competence of personality in the context of development of one's ability to self-design is constructed; the program of training of narrative competence which promotes the development of personality' ability to self-design is elaborated and tested.

deepened and expanded the idea of psychological features of self-designing of personality as well as theoretical provisions of modern narrative psychology;

further development of clarification of terminology of psychological hermeneutics (differentiated content of the concepts "narrative competence", "ability of personality to self-design"); methodical tools for development of personality's ability to self-design; application of the approach of psychological hermeneutics to issues of development of narrative competence of personality.

Theoretical significance of the research results is determined by their fundamental scientific novelty and is based on creation of theoretical model of narrative competence in the context of self-designing of personality and elaboration of scientific and methodological tools for its diagnostics and development.

Scientific research and achievement are presented in three chapters of the thesis. In the first chapter "*Theoretical and methodological foundations of research of personality's narrative competence in the context of self-designing*" psychological

and hermeneutic principles of studying the issue of personality's self-designing are defined, concept of ability to self-design is explained, its components are highlighted, factors of its development are identified; concept of narrative competence is substantiated, its semantic and structural features, criteria and levels of formation in the context of personality's ability to self-design are defined.

Addressing the hermeneutic paradigm made it possible to understand self-designing as a process of amplification and transformation of the semantic system of personality, which is carried out by understanding and interpreting its experience and is based on both internal intentions of personality and socio-cultural discourses. The ability of personality to self-design is determined by such psychological characteristics as desire for self-development, systemic reflection, tolerance for uncertainty, personal autonomy, long-term orientation of individual experience.

Among main factors of development of personality's ability to self-design there are: motivational (desire of a personality to self-actualization, focus on self-accomplishment, desire to meet demands of society, focus on success); intellectual (cognitive and metacognitive); communicative (general speech competence, dialogic competence, interactive competence, narrative competence).

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

The second section *"Empirical study of the formation of narrative competence of personality in the context of one's ability to self-design"* highlights the organizational and methodological principles of empirical study of narrative competence of personality in the context of self-designing; develops and tests methodological tools to determine the formation of narrative competence and personality's characteristics, which contribute to development of one's ability to

self-design; experimentally determines the features of influence of formation’s level of narrative competence of personality on development of one’s ability to self-design.

The empirical study is based on methodological principles of non-classical psychodiagnostics, according to which a personality is regarded as an author of oneself, who has the potential for self-regulation and self-development. The principles of non-classical psychological diagnostics are reflected while developing psychodiagnostic tools and interpreting the obtained empirical data, in particular while interpreting the respondents' texts to determine formation’s level of narrative competence in them.

In order to determine a personality’s autonomy and long-term orientation of individual experience of personality, a questionnaire about personality’s ability to self-design containing 4 scales ("I-acting", "I-planning", "Autonomy", "Impulsive quasi-freedom") was developed, and its content and criterion validity was confirmed.

The thesis substantiated expediency of including the author's questionnaire into a set of methods, designed to diagnose psychological characteristics of personality, which contribute to development of one’s ability to self-design.

Based on theoretical analysis of the issue a procedure for determining formation’s level of narrative competence of personality is elaborated, which includes selection of a necessary narrative material for processing by respondents, development of diagnostic tasks for selected texts and algorithm for determining a certain formation’s level of this competence of personality depending on one’s achievement results of proposed tasks, which is presented in the form of a structural mathematical model, the validity of which was confirmed by correlations with expert evaluation. Three main and two transitional formation’s levels of narrative competence are distinguished according to the results of the empirical study on representatives of socionomic professions.

According to the analysis of dynamics of psychological characteristics of personality, which contribute to development of its ability to self-design, depending

on its level of narrative competence, it is determined that the higher is the formation's level of narrative competence of personality, the greater is one's ability to self-design. Statistically significant differences between pre-semantic, semantic and meta-semantic formation's levels of narrative competence were obtained according to the most of the above psychological characteristics.

The third chapter "*Psychological support for the development of narrative competence of personality*" highlights methodological and organizational principles of psychological support for the development of narrative competence of personality, identifies and characterizes a sample of the study; the training program of narrative competence of personality is substantiated and developed based on the analysis of results of theoretical and experimental research, its effectiveness is proved.

Generalization of the results of theoretical analysis of the issue as well as the data of empirical study enabled the development of a structural-functional model of narrative competence of personality in the context of development of one's ability to self-design, which considers determination of levels and technologies of discursive self-designing of personality, levels and ways of understanding of textual information, levels and criteria of formation of narrative competence of personality and strategies of its development. Based on the proposed model the author elaborated the program of training of narrative competence of personality, which considers gradual complication of tasks from exercises on allocation of some text elements and certain situations, which are explained in text statements, to exercises on personality's management of one's own narrative activity: reflection on the causes of own interpretive processes, forecast of effects from acquaintance with certain narratives, analysis of difficulties, which arise while comprehending the texts, organization of productive dialogic communication of participants of training group. The program contains two separate modules for persons with pre-semantic and semantic formation's levels of narrative competence.

Effectiveness of the training is confirmed by positive dynamics of formation's level of narrative competence of participants, by statistically significant differences

in the results of experimental and control groups and by generalization of respondents' answers according to self-report questionnaire and self-assessment questionnaire, which also indicates achievement of the goal of the proposed training.

The practical significance of the study results is that the semantic and structural features of narrative competence of personality, its formation's criteria and levels are distinguished; the author proposed methodological tools for their diagnostics and determination of personality's characteristics, which promote the ability to self-design, can create a strong basis for further scientific and methodological studies about providing psychological support for processes of personality's self-development, self-designing, self-accomplishment in various areas of social practice: education, psychological consulting, social work, social pedagogy, various areas of administrative, informational, legal, medical services, etc.

Some provisions of the thesis can be used in development of training courses in general psychology, psychological hermeneutics, narrative psychology, communication psychology, psychology of advertising, psychological counsulting, which will improve the quality of professional training of people of socionomic professions.

The proposed author's training program of narrative competence has independent practical significance, the introduction of which will help developing the ability of personality to self-design and create conceptual foundations for constructing of socio-psychological practices and communication technologies of self-designing of personality.

Key words: personality, self-designing, factors of self-designing, ability of personality to self-design, narrative competence, levels of formation of narrative competence, training of narrative competence.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Статті в наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України:

1.1. Гуцол К. В. Теоретико-методологічні основи дослідження наративної компетентності особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* Київ. Житомир, 2017. Вип. 10. С. 167–185.

1.2. Гуцол К. В. Наративна компетентність як чинник розвитку здатності особистості до самопроектування. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* Київ. Житомир, 2018. Вип. 11. С. 122–133.

2. Статті в наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України, та міжнародних наукометричних баз:

2.1. Гуцол К. В. Розробка опитувальника здатності особистості до самопроектування. *Технології розвитку інтелекту.* 2019. Т. 3. № 4 (25). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/471/0 (дата звернення : 15.12.2019). Doi : http://doi.org/10.31108/3.2019.3.4.5

3. Статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:

3.1. Гуцол К. В. Програма розвитку наративної компетентності особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. VII (85). Issue 208. P. 53–56.

4. Статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях:

4.1. Hutsol K. Development of diagnostic tools for determining levels of personality's narrative competence formation. *European Journal of Education and Applied Psychology Scientific journal.* 2020. № 1. P. 31–34. Doi : https://doi.org/10.29013/EJEAP-20-1-31-34

5. Статті та тези апробаційного характеру:

5.1. Гуцол К. В. Теоретико-методичні основи розробки програми тренінгу наративної компетентності. *Досягнення сучасної психологічної науки та практики* : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Вінниця, 26 березня 2020 р.) : тези доповідей / за заг. ред. проф. О. В. Бацилєвої. Вінниця, 2020. С. 36–39.

5.2. Гуцол К. В. Структурно-содержательные особенности нарративной компетентности в контексте личностного самопроектирования. *Вестник интегративной психологии : журнал для психологов.* Бухара : Бухарский государственный университет. 2020. Вып. 20. С. 37–39.

5.3. Гуцол К. В. Нарративная компетентность личности в контексте ее способности к самопроектированию. *PEM : Psychology. Educology. Medicine.* 2020. № 1. URL : pem.esrae.ru/27-282 (дата звернення : 09.04.2020).

5.4. Гуцол К. В. Проблема здатності особистості до самопроектування. *Соціальна робота в сучасному суспільстві : тенденції, виклики, перспективи* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2019 р. Київ : Університет «Україна», 2019. С. 24–27.

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

5.6. Гуцол К. В. Структура наративної компетентності особистості. *Традиція і культура : філософія мистецтва :* матеріали міжнародної наукової конференції (19 квітня 2019 р.). Київ : Новий Акрополь, 2019. С. 9–11.

5.7. Гуцол К. В. Проблема здатності особистості до самопроектування. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю з дня народження Ю. І. Машбиця. Київ, 2019. URL :

http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2019/Hutsol_Kyrylo_2019.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

5.8. Гуцол К. В. Чинники розвитку здатності особистості до самопроектування. *«Universum View»* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Краматорськ, 28 вересня 2018 р.). Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 247–248.

5.9. Гуцол К В. Проблема наративної компетентності в контексті самопроектування особистості. *Соціальна робота в сучасному суспільстві : тенденції, виклики, перспективи* : матеріали ІІ Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2018 р. Київ : Університет «Україна», 2018. С. 154–156.

5.10. Гуцол К. В. Критеріальні ознаки сформованості наративної компетентності особистості в процесі самопроектування. *«Universum View 2»* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 19 жовтня 2018 р.). Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 734–735.

5.11. Гуцол К. В. Компетентнісний підхід у межах психологічної герменевтики. *Теоретичні й методологічні проблеми сучасної психології* : збірник матеріалів науково-теоретичного семінару (16 травня 2018 року, Ніжин – Київ) / за редакцією М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 20–22.

5.12. Гуцол К. В. Чинники розвитку здатності особистості до самопроектування. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Київ, 2018. URL : http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Hutsol_Kyrylo_2018.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

5.13. Гуцол К В. Проблема наративної компетентності в контексті самопроектування особистості. *Проблеми розвитку особистості у комунікативному просторі*: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару «Проблеми розвитку особистості у комунікативному просторі», 27 листопада 2018 р. Київ / ред. кол. : Н. В. Чепелєва (гол. ред.) та

ін. Чернівці : Чернівецький нац-й унів-т ім. Ю. Федьковича, 2018. С. 52–56. URL : http://e-cat.scilib.chnu.edu.ua/reslib/elib/science/educ/probl_rozvytku_seminar_2018.pdf (дата звернення : 15.12.2019).

5.14. Гуцол К. В. Наративна компетентність у контексті самопроектування особистості. *Традиція і культура. Людина у світі духовної культури* : матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 15 грудня 2017 р.). Київ : Новий Акрополь, 2017. С. 12–14.

5.15. Гуцол К. В. Интерактивность нарратива в виртуальном пространстве. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми :* матеріали V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Київ, 2017. URL : http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/hutsol_kyrylo_2017.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

5.16. Гуцол К. В. Наративна компетентність у межах психологічної герменевтики. *Сучасна освіта та інтеграційні процеси :* збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 22-23 листопада 2017 р., м. Краматорськ / під заг. ред. С. В. Ковалевського, д-ра техн. наук, проф. Краматорськ : ДГМА, 2017. С. 53–55.

5.17. Гуцол К. В. Наративна компетентність особистості : проблематизація і визначення. *Традиція і культура. Лабіринти еволюції : становлення людини та людства :* матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 16 грудня 2016 р.). Київ : Новий Акрополь, 2016. Ч. 2. С. 12–13.

ЗМІСТ

ВСТУП 20

РОЗДІЛ 1
ПСИХОЛОГО-ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ 30

1.1. Проблема самопроектування особистості в оптиці психолого-герменевтичного підходу 30

1.2. Чинники розвитку здатності особистості до самопроектування 49

1.3. Дослідження наративної компетентності в сучасному психологічному дискурсі 61

1.3.1.Теоретико-методологічні основи дослідження наративної компетентності особистості 61

1.3.2. Змістові та структурні особливості наративної компетентності особистості 72

Висновки до першого розділу 82

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ЗДАТНОСТІ ДО САМОПРОЕКТУВАННЯ 88

2.1. Методичні та організаційні засади дослідження 88

2.2. Розробка опитувальника здатності особистості до самопроектування 96

2.3. Створення діагностичного інструментарію, спрямованого на визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості 104

2.4. Характеристика результатів емпіричного дослідження особливостей впливу рівня сформованості наративної компетентності особистості на розвиток її здатності до самопроектування 120
Висновки до другого розділу 133

РОЗДІЛ 3
ПРОГРАМА РОЗВИТКУ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 137
3.1. Визначення та характеристика вибірки дослідження 138
3.2. Програма тренінгу наративної компетентності особистості 146
3.2.1. Теоретико-методичні основи розробки програми тренінгу 147
3.2.2. Структурно-змістові складові програми тренінгу наративної компетентності особистості 153
3.3. Аналіз динаміки наративної компетентності особистості за результатами тренінгу 173
Висновки до третього розділу 193

ВИСНОВКИ 196

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 199

ДОДАТКИ 228

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На тлі глобальних економічних та соціальних потрясінь сучасний світ напружено лихоманить від терористичних актів, військових конфліктів, стихійних катаклізмів, епідемій, екологічних і техногенних катастроф, що значно похитнуло впевненість пересічної людини у власному майбутньому, ускладнило бачення перспектив, прогнозування та проектування власних життєздійснень і життя в цілому.

В умовах невизначеності надзвичайно гостро постає потреба в особистостях, які спроможні належно відповісти на виклики мінливого сьогодення, здатні формувати системи внутрішньої детермінації життєдіяльності, створювати адекватні ментальні моделі світу, опановувати власну поведінку в ситуаціях, коли нові життєві вибори не зумовлюються попереднім досвідом, а експлікуються із «стихії» актуальних соціокультурних і особистих контекстів, що спричинює їхнє прагнення до саморозвитку та самопроектування.

У межах нової раціональності самопроектування артикулюється як процес ампліфікаціїі і трансформації смислової системи особистості, що здійснюється шляхом розуміння та інтерпретації її досвіду і спирається як на внутрішні інтенції особистості, так і на соціокультурні дискурси (С.Д. Максименко, В.М. Розін, С.Ю. Рудницька, О.Є. Сапогова, М.Л. Смульсон, Г.Л. Тульчинський, Н.В. Чепелєва, М.О. Щукіна).

Лінгвістичний поворот, що відбувся всередині ХХ ст., призвів до переосмислення таких концептів, як «мова», «текст», «дискурс», «наратив» та розширення сфери їхнього застосування. У межах психолого-герменевтичного підходу саме ці концепти розглядаються як універсальні виразники і транслятори процесу самопроектування особистості. У 80-х роках минулого століття ключові ідеї лінгвістичного повороту були підсилені тенденцією універсалізації наративу, яка в соціогуманітарних науках здобула назву

наративного повороту (Й. Брокмайєр, Дж. Брунер, К. Мюррей, Р. Харре, Т. Сарбін).

У позначених парадигмальних координатах наратив тлумачать як засіб саморозуміння («історія для Себе») та самопрезентації («історія для Іншого»), за допомогою якого людина усвідомлює себе, свій досвід, відтворює минуле, презентує певну особистісну позицію, проектує себе та власне майбутнє (Р. Бауман, Й. Брокмайєр, Ф.Л. Гаммак, Д. Епстон, О.В. Зазимко, О.О. Зарецька, О.С. Калмикова, Дж. Комбс, Д. МакАдамс, Е. Мергенталер, Б.Х. Сміт, О.Є. Сапогова, Т. Сарбін, Дж. Спіді, Р. Таверн'є, Ю.Б. Турушева, Г. Уайт, Т. Уіллоубі, К. Фельдман, Дж. Фрідман, М. Фріман, Р. Харре, Н.В. Чепелєва, О.М. Шиловська).

Наративна компетентність передбачає сформованість у особистості здатності виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти. Концептуальні основи її дослідження становлять положення наративної психології (Р. Барт, Й. Брокмайєр, К. Ґерґен, М. Ґотдінер, Ф. Джеймісон, Г. Уайт, Дж. Уард, Р. Харре, Н.В. Чепелєва, Дж. Шоттер), що звертаються до витоків комунікативно-діалогічного підходу в психології (М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, Б.Ф. Поршнєв, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць).

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

Особливого значення ця проблема набуває для представників професійного середовища «людина-людина», які постійно перебувають у контакті з людьми, різними за віком, фахом, соціальним статусом, культурними та психологічними особливостями. Забезпечуючи комунікативну ефективність людини в широкому розумінні, наративна компетентність стає засадничою для фахівців соціономічних професій.

Проте, незважаючи на актуальність і соціальну значимість зазначеної проблеми, у науковому дискурсі поняття наративної компетентності залишається малоопрацьованим і на сьогоднішній день скоріше є полемічним, ніж аналітичним (Ст. Добсон, Т.Г. Здоровець, Л. Йоуні, Л. Каппс, А.В. Конишева, А.Ц. Кюнтай, Є.С. Михайлова, А. Петеркін, Ґ. Райнманн, Г.К. Улатовська, В.П. Федорова, Д.Д. Хатто, Р. Чарон, Н.В. Чепелєва).

У вітчизняній та зарубіжній науці існують лише нечисельні приклади досліджень наративної компетентності: проблем її формування в межах лінгвістичних досліджень (Н.В. Горобченко, О.О. Дмитрієва, Є.С. Михайлова); особливостей її розвитку в лікарів (Л.В. Засєкіна, Т.В. Мещерякова, І.О. Петрова, Д. Пінк, І.К. Черьомушникова); специфіки розвитку наративної компетентності в контексті навчання іншомовній комунікації (А.В. Конишева, В.П. Федорова, І.І. Халєєва); категоризації наративної компетентності в психології (Н.В. Чепелєва); її значення для роботи практичного психолога (Т.Г. Здоровець).

Поза увагою психологів залишаються проблеми виокремлення змістових і структурних особливостей наративної компетентності особистості, визначення критеріїв та рівнів її сформованості, розробки методичного інструментарію її діагностики та розвитку, що стає перешкодою для конструювання наративних практик і технологій самопроектування як в особистісній, так і в професійній сфері життя людини.

Отже, необхідність дослідження наративної компетентності особистості як детермінанти її здатності до самопроектування зумовлена наявністю розбіжностей між зростаючими потребами інформаційного суспільства у всебічному осмисленні цієї проблеми та недостатнім її вивченням у сучасній психології. Останнє й зумовило вибір теми дослідження: «**Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості».**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в рамках комплексної науково-дослідної теми лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені

Г.С. Костюка НАПН України «Дискурсивні технології самопроектування особистості» (державний реєстраційний номер 0117U004813). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 27.03.2017 р.) та узгоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 29.05.2018 р.).

Мета дослідження: визначити вплив наративної компетентності особистості на її здатність до самопроектування.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**.

1. Проаналізувати стан теоретико-методологічної розробленості проблеми здатності особистості до самопроектування.
2. Обґрунтувати поняття наративної компетентності особистості; визначити її змістові та структурні особливості, критерії та рівні сформованості.
3. Розробити й апробувати методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування.
4. Визначити зв’язок між сформованістю наративної компетентності особистості та її здатністю до самопроектування.
5. На основі аналізу результатів теоретично-експериментального дослідження побудувати структурно-функціональну модель наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування.
6. Розробити й апробувати програму тренінгу наративної компетентності особистості, що сприятиме розвитку в неї здатності до самопроектування.

Об’єкт дослідження – процес самопроектування особистості.

Предмет дослідження – змістові та структурні особливості наративної компетентності як чинника самопроектування особистості.

Теоретико-методологічні засади дослідження. Вивчення наративної

компетентності особистості ґрунтується на міждисциплінарних можливостях сучасної психології.

Як загально-методологічна база дослідження застосовується герменевтичний підхід, вихідними положеннями якого є універсальність мовних структур та розуміння тексту як процесу інтерпретації особистого та соціокультурного досвіду (В.В. Знаков, М. Гайдеґґер, Г.–Ґ. Ґадамер, К. Ґерґен, В. Дільтей, П. Рікер, М.Л. Смульсон, Н.В. Чепелєва).

Теоретичними засадами комплексного вивчення наративної компетентності особистості в контексті її самопроектування є: положення наративної психології (Р. Барт, Й. Брокмайєр, Ф.Л. Гаммак, К. Ґерґен, М. Ґотдінер, Ф. Джеймісон, Д. Епстон, О.В. Зазимко, О.О. Зарецька, О.С. Калмикова, Дж. Комбс, Д. МакАдамс, Е. Мергенталер, Б.Х. Сміт, О.Є. Сапогова, Т. Сарбін, Дж. Спіді, Р. Таверн'є, Ю.Б. Турушева, Г. Уайт, Дж. Уард, К. Фельдман, Дж. Фрідман, М. Фріман, Р. Харре, Н.В. Чепелєва, Дж. Шоттер), що звертаються до витоків комунікативно-діалогічного підходу в психології (М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, Б.Ф. Поршнєв, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць); концепції розуміння наративної компетентності особистості (Н.В. Горобченко, О.О. Дмітриєва, Ст. Добсон, Т.Г. Здоровець, Л. Йоуні, Л. Каппс, А.В. Конишева, А.Ц. Кюнтай, Є.С. Михайлова, А. Петеркін, Ґ. Райнманн, Г.К. Улатовська, В.П. Федорова, І.І. Халєєва, Д.Д. Хатто, Р. Чарон, Н.В. Чепелєва); теоретичні положення самопроектування (О.В. Зазимко, О.О. Зарецька, В.М. Розін, С.Ю. Рудницька, О.Є. Сапогова, М.Л. Смульсон, Г.Л. Тульчинський, Н.В. Чепелєва, О.М. Шиловська, М.О. Щукіна).

Методи дослідження. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань було розроблено програму дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу методів, серед яких:

загальнотеоретичні методи та прийоми пізнання – аналіз і синтез змісту філософських, культурологічних, лінгвістичних та психологічних джерел з метою дослідження наративної компетентності особистості та її здатності до

самопроектування; порівняння, систематизація, узагальнення й інтерпретація теоретичних положень з проблеми дослідження та отриманих експериментальних даних щодо визначення рівнів наративної компетентності особистості та її здатності до самопроектування; моделювання як метод побудови й аналізу структурно-функціональної моделі розвитку наративної компетентності, що стала підґрунтям для розробки програми тренінгу наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування;

психодіагностичні методики: авторський методичний інструментарій визначення наративної компетентності особистості використано з метою діагностики рівнів її сформованості; авторський опитувальник, спрямованний на визначення перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості та її здатності до особистісної автономії. Опитувальник «Диференціальний тип рефлективності» (розробка Д.О. Леонтьєва, Є.М. Лаптєвої, Є.М. Осіна, А.Ж. Саліхової), методика визначення готовності до саморозвитку (розробка В.В. Павлова), шкала визначення толерантності до невизначеності (розробка Д. МакЛейна, адаптація Є.М. Осіна) застосовано з метою визначення в особистості актуальної здатності до самопроектування. Авторські анкети застосовано з метою визначення суб'єктивного оцінювання досліджуваними результатів проходження тренінгу наративної компетентності;

методи аналізу даних (методи математичної статистики). У розробці авторського опитувальника здатності особистості до самопроектування застосовано: метод експертної оцінки, факторний аналіз з обертанням «Equamax», метод математичного моделювання. Процедуру визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості розроблено у вигляді структурної математичної моделі, валідність якої підтверджено кореляційними зв'язками з експертним оцінюванням. Визначення особливостей впливу рівня сформованості наративної компетентності особистості на розвиток її здатності до самопроектування та на приналежність

до певної професійної групи здійснено за допомогою дисперсійного аналізу за методом Фішера і апостеріорного тесту Тьюкі, а також непараметричних критеріїв H – Краскала-Волліса і U – Манна-Вітні. Динаміку наративної компетентності особистості в процесі психологічного супроводу оцінено за допомогою якісного порівняння дескриптивних характеристик рівнів наративної компетентності.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю теоретичних положень, відповідністю методів меті та завданням дослідження, наскрізним характером зв'язку між етапами дослідження, репрезентативністю вибірки, відповідністю діагностичного інструментарію критеріям валідності та надійності, наявністю математичних методів для обчислювання отриманих експериментальних даних, апробацією результатів.

Наукова новизна результатів полягає в тому, що

уперше:

– визначено змістові та структурні особливості наративної компетентності як чинника самопроектування особистості, критерії і рівні її сформованості;

– розроблено й апробовано методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування;

– встановлено зв'язок між сформованістю наративної компетентності особистості та її здатністю до самопроектування;

– побудовано структурно-функціональну модель наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування;

– розроблено й апробовано програму тренінгу наративної компетентності, що сприяє розвитку здатності особистості до самопроектування.

поглиблено та розширено:

– уявлення про психологічні особливості самопроектування особистості;

– теоретичні положення сучасної наративної психології;

подальшого розвитку набули:

– уточнення термінологічного апарату психологічної герменевтики (диференційовано зміст понять «наративна компетентність», «здатність особистості до самопроектування»);

– методичний інструментарій розвитку здатності особистості до самопроектування;

– застосування підходу психологічної герменевтики до проблем розвитку наративної компетентності особистості.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що виокремлені змістові та структурні особливості наративної компетентності особистості, критерії і рівні її сформованості, а також запропонований методичний інструментарій їхньої діагностики та визначення характеристик особистості, що сприяють розвитку здатності до самопроектування, можуть створити потужне підґрунтя для подальших науково-методичних розробок щодо забезпечення психологічного супроводу процесів саморозвитку, самопроектування, самоздійснення особистості в різних галузях соціальної практики: освіті, психологічному консультуванні, соціальній роботі, соціальній педагогіці, різних сферах надання адміністративних, інформаційних, юридичних, медичних послуг тощо.

Деякі положення дисертації можуть бути використані при розробці навчальних курсів з загальної психології, психологічної герменевтики, наративної психології, психології комунікацій, психології реклами, психологічного консультування, що сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців соціономічних професій.

Самостійне практичне значення має запропонована авторська програма тренінгу наративної компетентності, впровадження якої допомагатиме розвитку здатності особистості до самопроектування та закладатиме

концептуальні основи конструювання соціально-психологічних практик і комунікативних технологій самопроектування особистості.

Результати дослідження впроваджено в практику організації освітнього середовища і викладання в таких вищих навчальних закладах: Хмельницький національний університет (довідка № 15 від 15.04.2020 р.), Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний інститут глибинної психології» (довідка № 800/1 від 09.12.2019 р.), Кам'янець-подільський національний університет імені Івана Огієнка (довідка № 17/20 від 11.03.2020 р.), Донецький національний університет імені Василя Стуса (довідка № 5 від 16.01.2020 р.), Приватний вищий навчальний заклад «Київський медичний університет» (довідка № 19-13/1299 від 11.07.2019 р.); у практику організації професійної діяльності керівників структурних підрозділів Державного підприємства «Спортивний комплекс «Атлет» (довідка № 01-14/13 від 03.07.2020 р.); у роботу підрозділу українсько-австралійського спільного підприємства «ЛІГА К», що спеціалізується на турагентській діяльності (довідка № 23/03 від 10.03.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження було оприлюднено та обговорено на ряді наукових та науково-практичних заходів, серед яких *закордонна конференція:* Міжвузівська науково-практична конференція «Психологія XXI століття» (Узбекистан, Бухара, 2020 р.); *міжнародні конференції:* XV, XVI, XVII Міжнародні наукові конференції «Традиція і культура. Лабіринти еволюції: становлення людини та людства» (Київ, 2016, 2017, 2019 рр.); V, VI, VII Міжнародні науково-практичні Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Київ, 2017, 2018, 2019 рр.); Міжнародна науково-практична конференція «Universum View 2» (Суми, 2018 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Universum View» (Краматорськ, 2018 р.); Міжнародна науково-методична конференція «Сучасна освіта та інтеграційні процеси» (Краматорськ, 2017 р.); XXVI, XXVII, XXVIII Міжнародні наукові конференції «Мова і культура» імені Сергія Бураго (Київ, 2017, 2018, 2019 рр.);

III Міжнародна науково-методична конференція «Генеза буття особистості» (Київ, 2016 р.); *всеукраїнські конференції та семінари:* II Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів і молодих вчених «Досягнення сучасної психологічної науки та практики» (Вінниця, 2020 р.); IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я» (Вінниця, 2019 р.); I, II Всеукраїнські науково-практичні конференції «Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи» (Полтава, 2018, 2019 рр.); Всеукраїнський науково-практичний семінар «Проблеми розвитку особистості в комунікативному просторі» (Київ – Чернівці 2018 р.); Науково-теоретичний семінар «Теоретичні й методологічні проблеми сучасної психології» (Ніжин – Київ, 2018 р.).

Публікації. Основний зміст і результати дисертаційного дослідження відображено в 22 публікаціях автора. Серед них: 3 статті в наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України, одне з яких включено до міжнародних наукометричних баз; 2 статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях, одне з яких включено до міжнародних наукометричних баз; 17 статей і тез апробаційного характеру в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій та інших виданнях.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків. Основний обсяг складає 169 сторінок. Робота містить 27 таблиць, які займають 13 сторінок. Загальний обсяг дисертації становить 380 сторінок. Список використаних джерел включає 279 позицій, із них – 46 іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1
ПСИХОЛОГО-ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У розділі визначено психолого-герменевтичні засади вивчення проблеми самопроектування особистості, експліковано поняття здатності до самопроектування, виділено її складові, виокремлено чинники її розвитку; обґрунтовано поняття наративної компетентності, визначено її змістові та структурні особливості, критерії і рівні сформованості в контексті здатності особистості до самопроектування.

1.1. Проблема самопроектування особистості в оптиці психолого-герменевтичного підходу

В інформаційному суспільстві проектна діяльність охоплює всі сфери людського буття. Підвищення дослідницької уваги до проблем проектування зумовлено стрімким зростанням його ролі в соціальному та економічному розвитку сучасного людства. Історично проектування формувалось у сфері будівництва та виробництва (виготовлення) ще з часів античності, проте в окремий вид інженерної діяльності оформилося лише на початку минулого століття [36; 37].

Низка «поворотів» (антропологічний, прагматичний, герменевтичний, лінгвістичний), які зазнала методологія наукового пізнання в XX столітті, призвели до активізації взаємопроникнення гуманітарної та негуманітарної суспільних сфер, експлікували тенденцію гуманітаризації (соціогуманітаризації) підходів до проектної діяльності [83], розробка яких почала здійснюватися на некласичних та постнекласичних засадах.

У той же час, результати аналізу соціогуманітарних процесів свідчать про системну кризу їхньої актуальної життєздатності, загальну соціогуманітарну (антропологічну) кризу постіндустріального суспільства, різні аспекти якої вчені артикулюють як «важку психологічну кризу» (А.Л. Журавльов, А.В. Юревич [85]), «екзистенціальну кризу» (В.В. Пастухов [2]), «рефлексивну катастрофу» (В.Е. Лепський [125]) тощо. З точки зору М.Н. Епштейна, «в останні десятиліття гуманітарні науки перестають бути тем, чим були покликані бути, – самосвідомістю і самотворенням людства» [231, 37]. Отже, на сьогоднішній день постає нагальне завдання посилити перетворювальний потенціал гуманітарних наук, їхній потенціал самодетермінації, саморозвитку, самопроектування людини.

У руслі розв'язання цього завдання відбувається своєрідне розпредмечування самого процесу традиційного проектування, переміщення дослідницької уваги на проблеми проектування людиною свого життєвого шляху та самої себе, що мають «безліч вимірів та ракурсів, оскільки її контекстами є, з одного боку, адаптаційні потреби людини передбачити зміни в навколишньому середовищі та вживати відповідні випереджувльні дії, з іншого боку – творча активність людини як суб'єкта соціокультурних змін» [171, 9]. На порядку денному постає проблема самопроектування особистості, для якої, з точки зору В.М. Розіна, характерними є процедури конструктивізації, реалізації, проектної онтологізації [170].

Останнім часом проблема самопроектування привертає увагу дослідників різних галузей гуманітарної науки, продуктивно опрацьовується в межах соціології, педагогіки, менеджменту, психології тощо.

Поширення набувають философсько-антропологічні теорії самовибудовування (В.В. Розанов [167], Ж.–П. Сартр [183]), концепції педагогічного проектування (І.О. Загашев [86], Ю.С. Тюников [203]) та самопроектування (В.С. Безрукова [17], О.О. Попов [159], П.Г. Щедровицький [229]), психологічні концепції самопроектування (С.Ю. Рудницька [173], М.Л. Смульсон [190], О.М. Щасливцев [197], Н.В. Чепелєва [214]).

Отже, проблема самопроектування особистості має безліч ракурсів і вимірів, оскільки її складовими є, з одного боку, адаптаційні здатності людини передбачати зміни в природі та соціокультурному середовищі та вживати відповідні (інколи навіть випереджувальні) дії, а з іншого – здатності творчої активності особистості як суб'єкта цих змін [35].

Проте, незважаючи на різні можливі контексти самопроектування особистості та навіть способи трактування цього поняття у різних сферах наукового знання, центральним у його розумінні залишається положення про здатність людини усвідомлювати саму себе та, на основі «привласнення» соціокультурного та індивідуального досвіду, здатність здійснювати перспективний розвиток самої себе [194].

Так, у соціології поняття «самопроектування» розглядається у зв'язку з проблемою культурного самовизначення особистості. Г.К. Селевко, досліджуючи самопроектування в контексті культурного самовизначення особистості в соціумі, наголошує, що «проблема сучасного покоління в тому, що його самопроектування відбувається з випередженням, почуття самості передує реальному культурному втіленню (ми є всупереч тому, що нас ще нема)» [184].

О.М. Щасливцев розкриває можливості самопроектування в процесі сприйняття наукового й художнього образа: «виклад наукової теорії займає деякий розрахунковий час, або деяку тривалість, що присвячується дослідником своєму самопроектуванню. Час же читання має незрівнянно більш вільну й складну ритмічну структуру, оскільки це час особистісного формування читача як особистості. Суб'єктне самопроектування засноване на цьому унікальному особистісному формуванні як на своїй субстанції» [197].

У працях В.С. Безрукової [17], Н.В. Кузьміної [114], Ю.С. Тюнникова [203] проаналізовано педагогічні особливості самопроектування професійної підготовки особистості як важливої компоненти її професійного самовдосконалення.

Так, згідно поглядів І.С. Казакова, проектування розвитку особистості є видом психологічного й освітнього проектування [98; 99].

Ю.С. Тюнников розглядає самопроектування як важливу умову соціалізації людини, спосіб її переходу від освіти до самоосвіти і від навчання до самонавчання. У цьому контексті, як ключову і фундаментальну позицію автор виокремлює прагнення до самостійної поведінки, на підставі якої в особистості формується індивідуальний вибір і відповідальність за нього, вибудовується Я-концепція і власний світогляд у цілому [203].

М.М. Боритько виділяє самопроектування як завершальний етап формування професійної позиції викладача в системі безперервної освіти [24].

В.С. Безрукова визначає самопроектування як процес, що відбувається на основі мрій, самообіцянок, власних зобов'язань, програм особистісного зростання, створення іміджу майбутнього фахівця та його реалізації [17].

У менеджменті Л.Д. Гітельман розуміє самопроектування як навчання діями, з чого, на його думку, випливає діяльнісний характер цього процесу. Принципи самопроектування є фундаментальними для структур управління [38].

Передумови дослідження проблеми самопроектування в психологічній площині становлять наукові доробки екзистенціальної психології (Д. Бьюдженталь [28], В.І Красиков [110], Р. Мей [147], І. Ялом [233]), психології життєвого шляху (Б.Г. Ананьєв [4], Ш. Бюлер [237], П. Жане [84], Д.О. Леонтьев [121], С.Л. Рубинштейн [172]), життєвих стратегій (К.А. Абульханова-Славська [1]) і життєтворчості (М.О. Бердяєв [18], А.С. Сухоруков [196]).

У руслі актуальних змін методологічних орієнтацій, С.Д. Максименко пропонує розглядати особистість як ідеальний об'єкт, конструкт – універсальну цілісну істоту, що формується віддаленими цілями [137; 138].

Самопроектування як спосіб культурного самовизначення аналізують у своїх працях В.В. Розанов [167], Ж.–П. Сартр [183].

У вітчизняній та зарубіжній психології існують лише малочисленні приклади досліджень проблеми самопроектування особистості: можливостей та обмежень особистісного проектування (В.М. Розін [169]); характеристик особистості як автопроекту (Г.Л. Тульчинський [201]); психолого-педагогічних концепцій самопроектування особистості (В.С. Безрукова [17], І.С. Казаков [99], Ю.С. Тюнников [203], П.Г. Щедровицький [229]); самопроектування як форми психотехнічної практики (В.І. Клейман [201]); самопроектування як механізму сприйняття наукового та художнього образу (О.М. Щасливцев [197]); дискурсивних практик і технологій самопроектування особистості (О.В. Зазимко [89], О.О. Зарецька [91], С.Ю. Рудницька [173], М.Л. Смульсон [190], Н.В. Чепелєва [219]).

Д.О. Леонтьєв розглядає спрямованість особистості на самопроектування як сутнісну природу особистості, що виражається в її здатності вибудовувати саму себе, тобто, постійно змінювати зміст відповіді на запитання про свою власну сутність [118].

Аналізуючи процес розвитку концептуальних схем соціально-психологічного проектування, С.В. Дідковський виокремлює три дослідницькі підходи:

– системотехнічний;
– системо-діяльнісний;
– системо-мисленнєво-діяльнісний.

З його точки зору, системотехнічний підхід проблематизує проектування як оптимізацію дій; системо-діяльнісний – зводить його зміст до реконструкції норм культури, що виконують функції прототипів, або протопроектів; системо-мисленнєво-діяльнісний підхід полягає в розвитку нових форм проектного мислення [75].

К.В. Сосновська тлумачить проектне мислення як специфічний вид ставлення людини до навколишньої реальності і спосіб взаємодії з нею, що, у свою чергу, уможливлює зміни певної частини цієї реальності, на яку людина

має вплив, відповідно до заздалегідь сконструйованого плану реалізації ідеї, що на той момент представляється людині ідеалом [192].

Згідно поглядів К.В. Сосновської, серед основних критеріїв існування проектного мислення доцільно виділити:

– усвідомлення та екзистенціальне заперечення недосконалості наявного буття;

– створення образу бажаного, досконалого майбутнього;

– вибудовування стратегії втілення задуманого;

– коригування і доопрацювання стратегії вже безпосередньо в процесі її реалізації;

– осмислення і критичний погляд на результати втілення проекту в життя [192].

У контексті формування в особистості проектного мислення автор наголошує на необхідності розвитку в неї:

– усвідомлення необхідності створювати проект буття і слідувати йому;

– переосмислення ієрархії цінностей минулого, сьогодення і майбутнього з перевагою в бік останнього;

– усвідомлення себе одночасно творцем свого буття і результатом творчості іншого;

– здатності до взаємодії з проектами інших суб'єктів, що призводить до готовності сприйняття світу в мозаїчному, невпорядкованому вигляді [192].

Вищенаведене змушує особистість сприймати власне буття як незавершене, що викликає невдоволення актуальною реальністю та сприяє прагненню чогось іншого.

Досліджуючи процес еволюції проектної діяльності, К.В. Сосновська виокремлює дві парадигми проектного мислення: суб’єкт-об’єктну та суб’єкт-суб’єктну. У першому випадку вважається, що мета, засоби її досягнення і суб’єкт, який має її втілювати, є чітко заданими з незмінним інструментарієм і ресурсами. При цьому інші суб’єкти, що приймають пряму або непряму участь у досягненні бажаного, сприймаються їм як статичні.

Принципова відмінність другої парадигми полягає в тому, що суб'єкт сприймає інших суб'єктів, які беруть участь у реалізації його задуму, як такі, що мають свої власні проекти майбутнього, що можуть видозмінюватися, трансформуватися, перевизначати мету і засоби. Суб'єкт-суб'єктна парадигма певною мірою передбачає відмову від егоцентричного сприйняття світу і усвідомлення себе не тільки творцем, але й співавтором, партнером, учасником. Тут відбувається перенацілювання, перепрогнозування, перепроектування, тобто коригування способів реалізації проекту власного майбутнього, засобів і шляхів його досягнення, що реалізується через усвідомлення неминучості змін первинного образу майбутнього в процесі проектування та втілення проекту в життя [192].

Узагальнюючи результати аналізу концептуальних положень самопроектування особистості, поширених у сучасному психологічному дискурсі, вважаємо доцільним виділити чотири підходи: суб'єктний, антропологічний, культурно-історичний та акмеологічний.

У культурно-історичній парадигмі через категорію культури розкривається сутність саморозвитку як культуро-співставного процесу самозмінювання, самотрансформацій, що відбувається за допомогою вищих психічних функцій і містить атрибути довільності, соціальності, опосередкованості, усвідомленості (О.Г. Асмолов [10], Г.О. Балл [12], Л.С. Виготський [33], О.М Леонтьєв [117], Д.О. Леонтьєв [121] тощо). Лінія розвитку особистості тут позначається як процес відтворення культурних механізмів, за допомогою яких людина здатна створювати і трансформувати зовнішнє та внутрішнє середовище. У зазначеному процесі особистість постає як організуючий і спрямовуючий функціональний орган, який забезпечує самодетермінований характер саморозвитку. При цьому механізм онтогенетичного переходу від розвитку до саморозвитку розкривається як перехід від позиції агенту культури до цілеспрямованої творчості і самотворення особистості (Л.І. Божович [198], Б.Г. Кравцов [109], Н.А. Логінова [128], Н.А. Низовскіх [150], О.Є. Сапогова [182] тощо).

В антропологічній психології школи Б.Г. Ананьєва людина розглядається як організатор, автор власного особистісного та професійного розвитку [4]. У руслі цього підходу обґрунтовується теза про поступове зростання ролі особистості у власному розвитку, що підпорядковується певним просторово-часовим закономірностям (Л.А. Головей [41], Н.А. Логінова [128], Б.Ф. Ломов [131], О.Ф. Рибалко [175]). У часовому вимірі впродовж життєвого шляху особистість здійснює перехід з об'єктної позиції в суб'єктну. Спрямованість на саморозвиток розглядається тут як компонент зрілості особистості (Л.А. Головей [41], І.Б. Дерманова [72], В.Р. Манукян [72]). У просторовому вимірі через підвищення рівня організації людини від індивіда до індивідуальності відбувається зростання ролі чинників власної активності в процесі розвитку. Проте зазначений чинник не абсолютизується: особистість залишається «продуктом певної суспільно-історичної епохи».

В акмеології саморозвиток трактується як центральна характеристика особистості типу «акме» (О.О. Бодальов [23]), компонент особистісної зрілості (А.О. Реан [164]), тенденція до саморозкриття творчого потенціалу людини, усвідомлений процес самовдосконалення з метою самоздійснення на основі внутрішньо значимих спрямувань і зовнішніх впливів (А.О. Деркач [71], О.В. Селезньова [71]). Дослідники цього напрямку зводять у загальному семантичному полі категорії акме, зрілість, саморозвиток, самопроектування, де останнє розуміється як особливий шлях становлення людини як особистості і професіонала, що спрямований на його самореалізацію і сприяє досягненню вершин особистісно-професійного розвитку [14; 107].

У традиції суб'єктного підходу категорії саморозвитку, самоконструювання, самопроектування позначають атрибутивні властивості суб'єкта (Л.З. Сердюк [186], М.Л. Смульсон [190], Н.В. Чепелєва [171], Н.С. Глуханюк [40], В.Т. Кудрявцев [113], С.А. Мінюрова [144], М.О. Щукіна [230]) і процес розвитку людини як процес активного самовибудовування власної особистості і життя, процес безперервної життєтворчості (Л.І. Анциферова [6], В.Г. Асєєв [9], А.В. Брушлинський [27], Е.І. Ісаєв [188],

С.Л. Рубінштейн [172], В.І. Слободчиков [188], Г.А. Цукерман [212]). У руслі цього підходу домінуючою є позиція, відповідно до якої в процесі життєвого шляху розвиток особистості поступово переходить у саморозвиток [258; 261]. Це відбувається за рахунок становлення самосвідомості, самодетермінації та самоуправління. Особистість з об'єкта розвитку перетворюється на суб'єкт власного саморозвитку. Вирішальне значення в зазначених перетвореннях відіграє фактор власних зусиль та зрілості життєвої позиції особистості (К.О. Абульханова-Славська [1], О.О. Сергієнко [185]).

У контексті досліджуваної проблеми, широкі перспективи відкриває психолого-герменевтичний підхід, який розглядає розвиток особистості як становлення їх здатності до самоосмислення та осмислення навколишнього світу через освоєння особистістю культурних дискурсів, розуміння та інтерпретацію власного життєвого досвіду, привласнення смислових утворень і їх трансформування шляхом відтворення (породження, привласнення, акумулювання, зміни, модифікації) особистих дискурсів [161; 162; 238]. Психологічна герменевтика тлумачить самопроектування як дискурсивне проектування особистістю самої себе.

В оптиці цього підходу, самопроектування постає як розвиток особистісної здатності розуміти себе і навколишній світ через засвоєння, асиміляцію культурних дискурсів, інтерпретацію і реінтерпретацію власного життя і соціокультурного досвіду, привласнення нових сенсів і здатності їх трансформувати, інтегруючи у власну смислову систему. З одного боку, це здатність особистості будувати історію свого життя, а з іншого, – проекти власного майбутнього, власних життєвих і особистих трансформацій; здатність до їхнього перетворення залежно від особистих змін, зовнішніх обставин, соціокультурних перетворень, здатність вибудовувати життєві плани, завдання і перспективи особистості.

Важливим механізмом розвитку особистості постає її занурення в дискурсивний культурний простір (Н.В. Чепелєва [162]). Тексти культури розглядаються тут як важливий семіотичний ресурс, засіб саморефлексії,

саморозуміння, самовизначення, що допомагає особистості осмислити та переосмислити свій життєвий досвід, пропонуючи їй культурні зразки, норми розуміння та інтерпретацій самої себе та власного життя в цілому.

У результаті привласнення соціокультурного досвіду [156], який знаходить своє втілення у культурних текстах, особистість породжує власний автонаратив, Я-текст, що містить певні соціокультурні координати її розвитку, особистісний базис світосприймання і світорозуміння, пошук власного призначення, вибудовування перспектив саморозвитку, створення проекту себе і власного життя.

Цей проект створюється за допомогою соціокультурних фреймів, що «накладаються» на актуальне «Я», створюють основу для проекту й окреслюють його межі, які, у свою чергу, залежать від ресурсів і завдань особистості [43]. Так, на думку Н.В. Чепелєвої [178], особистісний проект передбачає:

– створення образу себе: «Я-майбутнього», «Я-ідеального», «Я-бажаного»;

– вибудовування плану майбутнього життя і визначення себе в ньому (де саме там «Я», який «Я», навіщо «Я», задля чого/кого «Я»);

– реалізацію обраного життєвого плану і створення відповідної йому власної ідентичності (ідентичностей).

Розвиваючи ідеї Д.О. Леонтьєва про рівні розвитку особистості (біологічний, соціальний та особистісний) [119], Н.В. Чепелєва виокремлює три види особистісних проектів:

– соціально-орієнтований проект;

– особистісно-орієнтований проект;

– альтернативний проект [178].

Останній пов’язано з творчо-пошуковими ресурсами особистості. Саме в ньому і формуються передумови саморозвитку, способи і засоби його реалізації та втілення в життєву тканину особистості, «дозрівають» ресурси, необхідні для досягнення «Я-бажаного».

У руслі вищезазначеного, самопроектування розуміється нами як подолання людиною самої себе, своєї фактичної даності, прорив у новий смисловий простір, у простір можливого. Згідно поглядів М.К. Мамардашвілі, необхідною умовою для набуття особистістю нового досвіду є відкритість та готовність людини виходити за межі знайомого, звичного, повсякденного досвіду, тобто вихід із зони психологічного комфорту [139].

Вихід за межі звичного, готовність прийняти новий досвід вимагає в особистості високого рівня толерантності до невизначеності. Перед особистістю постає завдання створити образ бажаного майбутнього і визначити стратегії його досягнення. У цьому контексті, самопроектування пов'язане з поняттям авторства, авторською позицією щодо самого себе та власного життя, а життєвий та особистісний проекти, у свою чергу, – з поняттям наративу, який породжує, вибудовує особистість у своєму житті.

На думку Н.В. Чепелєвої, самопроектування – це процес втілення в життя авторської ідеї, концепції, сюжету, що досягається шляхом постановки та розв'язання особистістю «задач на смисл». Особистість починає вибудовувати смисловий простір з власною унікальною ментальною моделлю, у якому відбивається, втілюється як зовнішній, навколишній світ, так і внутрішній світ особистості. Одним з ключових аспектів самопроектування є здатність до осмислення та саморефлексії [215].

Н.В. Чепелєва розглядає самопроектування як здатність особистості діяти, орієнтуючись на проект свого майбутнього і власної особистості, тобто на життєвий і особистісний проекти. Створення власного смислового простору засобами інтерпретації і реінтерпретації попереднього досвіду, як особистісного, так і соціокультурного, становить важливий чинник саморозвитку і самопроектування особистості. Вибудовування нового контексту життя людини ґрунтується, насамперед, на її відкритості новому досвіду. Здатність створювати життєві й особистісні проекти та їх реалізовувати є важливим маркером авторства власного життя та показником особистісної зрілості в цілому [178].

Подібні погляди на процес самопроектування особистості у своїх працях розвиває М.Л. Смульсон. Вона виділяє такі важливі аспекти цього процесу, як зв'язок проекту з ідеальним майбутнім, рефлексію, когнітивну і метакогнітівного діяльність, пов'язану із створенням проекту і забезпеченням його втілення [190].

Особистість, яка здатна до самопроектування, має володіти певною низкою характеристик та компетентностей, що уможливлюють створення нею життєвих та особистісних проектів.

У свої дослідженнях Н.В. Чепелєва і С.Ю. Рудницька виокремлюють три рівні дискурсивного самопроектування особистості: «плагіатор», «читач», «автор», – та на кожному з них виділяють основні психологічні особливості особистості, здатної до самопроектування [222; 223; 224].

Автори зауважують, що на рівні «плагіатора» смисли, притаманні особистості, є *заданими*, засвоєними, запозиченими із соціокультурного простору. Спираючись на них, особистість у процесі смислотворення застосовує стратегію *стереотипізування*. Провідним способом текстопородження на рівні «плагіатора» є *висловлювання*. Розуміння тексту відбувається тут на *значеннєвому* рівні.

На рівні «читача» смисли, на які спирається особистість, є привласненими, асимільованими нею. Стратегію смислотворення вчені визначають як *смислопоглинальну*. Способом втілення, закарбування, об'єктивації досвіду особистості виступає *наратив*. Рівень розуміння вчені визначають як рівень *інтерпретації* [218].

На рівні «автора» людина здатна створювати власні *смислові системи*. Провідною стратегією смислотворення є *смислопородження*. Особистість конструює *автонаративи*, які інтегруються в її життєвий твір. Розуміння текстової інформації відбувається тут як на *смисловому,* так і на *метасмисловому* рівнях [222; 224].

Отже, в оптиці психологічної герменевтики самопроектування особистості передбачає формування в неї здатності до саморефлексії,

інтерпретації і реінтерпретації навколишньої реальності шляхом опанування основних соціокультурних дискурсів, осмислення і переосмислення життєвого досвіду залежно від зовнішніх обставин, задумів, планів та завдань людини.

Проте в сучасній психології проблема здатності особистості до самопроектування є недостатньо опрацьованою. Існують лише малочисельні приклади досліджень здатності особистості вибудовувати проекти самої себе і власного життєвого шляху (О.В. Зазимко [89], О.О. Зарецька [91], С.Ю. Рудницька [173], О.Є. Сапогова [180], М.Л. Смульсон [190], Н.В. Чепелєва [219], О.М. Шиловська [157] тощо). У межах вищезазначеної проблеми дослідження М.Л. Смульсон присвячені аналізу психологічних особливостей самопроектування людини похилого віку [97]. Закономірності та специфіку самопроектування юнаків розглянуто в трудах О.В. Зазимко. Предмет наукових досліджень О.О. Зарецької становлять дискурсивні практики самопроектування дорослих [92]. І.В. Лебединська розв'язує проблеми авторства власного життя і самопроектування особистості [115]. Дослідження О.М. Шиловської спрямовані на аналіз проблем розвитку здатності до самопроектування в дітей молодшого шкільного віку та проблем сензитивності підліткового віку до створення життєвих та особистісних проектів [227]. У контексті актуалізації ресурсів особистості до самопроектування в працях І.Л. Гудінової розглянуто особливості активності людини в блогосфері [178]. Праці І.В. Березко висвітлюють кризові обставини особистості як соціокультурні передумови самопроектування [20].

Дослідження С.Ю. Рудницької присвячено проблемам здатності до самопроектування в лімінальні періоди життя особистості. Автор зазначає, що в процесі самопроектування умовою генерації нових смислів виступають як узагальнення емпіричного індивідуального досвіду особистості, так і засвоєні ззовні «готові» соціокультурні концепти, що мають міфологічну природу [178].

Проблеми розвитку особистості як основи самопроектування розкрито в дослідженнях Н.В. Чепелєвої. На її думку, здатність до самопроектування становить показник психологічно зрілої особистості та містить такі складові:

– контекстуальність, чутливість особистості до соціокультурних змін і впливів, зануреність у соціокультурні контексти;

– відкритість особистості світу, довіра до нього, що формується в результаті осмислення людиною власного попереднього досвіду та його спрямованості на перспективу;

– гнучкість і динамічність ментальної моделі світу, її здатність «відгукуватися» на зовнішні зміни, впливи, обставини та трансформуватися відповідно до умов соціокультурного контексту;

– усвідомлення унікальності, своєрідності власного життя, його розуміння як унікальної, неповторної індивідуальної історії людини, яка інтегрована в певний історичний та соціокультурний контексти;

– відносна незалежність від зовнішніх впливів при поважному ставленні до життєвих історій інших та усвідомленні власного включення в певний соціокультурний контекст;

– уміння особистості створювати власну історію життя як неповторний відкритий твір [220].

Як провідні шляхи самопроектування автор виокремлює:

– інтерпретацію/реінтерпретацію соціокультурного і особистого досвіду;

– створення власної символіки, вибудовування особистісних концептів, метафор, образів, міфів тощо [195];

– породження власної життєвої історії на основі життєвих наративів і власних концепцій життя;

– тезаурусний досвід «осягнення» життя [135], що пов’язаний з конструюванням «смислових класів подій», на підставі яких і формується концепція власного життя та способи її реалізації шляхом життєвих практик;

– конструювання власного особистісного та життєвого проектів як підґрунтя подальшого розвитку людини [178].

А.О. Колярова, досліджуючи здатність особистості до самопроектування в контексті розвитку рефлексії тілесного досвіду особистості, виділяє такі її основні психологічні складові:

– самоставлення особистості;

– суб'єктивний контроль;

– смисложиттєві орієнтації;

– перспективна орієнтованість індивідуального досвіду людини [103].

У дослідженнях О.В. Зазимко представлено аналіз здатності до самопроектування особливості в юнацькому віці [89]. Серед складових цієї здатності вона виокремлює:

– розширення контекстуальності проекту особистості;

– опанування смислів самовизначення;

– осягнення етики відповідальності;

– перспективну орієнтованість індивідуального досвіду особистості;

– конструювання особистісного хронотопу (збагачення просторово-часової розмірності досвіду [19; 69]) [178].

Згідно результатів аналізу проблеми здатності до самопроектування в контексті гуманітарного проектування, представленими І.С. Галунзовським, її розвиток уможливлюють такі характеристики особистості:

– здатність особистості до рефлексії;

– здатність брати відповідальність за прийняті рішення й усвідомлювати необхідність їх приймати;

– здатність проектувати тимчасову перспективу;

– толерантність до невизначеності і готовність до змін [34].

Узагальнюючи вищевикладене, ми вважаємо, що здатність до самопроектування доцільно розглядати як відкрите динамічне утворення особистості, архітектоніка якого впродовж життя набуває різних змістовних

конфігурацій, а його остов можна схарактеризувати як інтегративний корпус п’яти психологічних характеристик особистості:

– прагнення до саморозвитку,
– системна рефлексія (за Д.О. Леонтьєвим [124]);
– толерантність до невизначеності;
– особистісна автономія;
– перспективна орієнтованість індивідуального досвіду особистості.

Так, згідно поглядів Н.В. Чепелєвої, самопроектування безпосередньо пов’язане з розвитком особистості, є його невід’ємною складовою та передбачає самодетермінацію, на противагу зовнішній детермінації особистості, що, у свою чергу, забезпечує лише соціальний вимір її розвитку [178].

Наше розуміння прагнення особистості до саморозвитку як принцип авторства власного розвитку, унікального саморуху ґрунтується на розумінні цієї проблеми Г.С. Костюком [108]. Згідно його поглядів, у процесі суб’єктивного саморозвитку особистість ставить власну мету розвитку та для її досягнення застосовує як власний особистісний потенціал, так і різноманітні ресурси зовнішнього середовища.

Ми також поділяємо точку зору М.Л. Смульсон щодо розуміння саморозвитку особистості як зміни її ментальної моделі світу, «або системи ментальних моделей (менталітету); а також як набуття нового смислу; як реінтерпретацію особистого досвіду. Саморозвиток визначається переструктуруванням, ампліфікацією, реінтерпретацією, реконструкцією ментальних моделей світу, перебудовою зв’язків між ними на всіх рівнях у метаментальній моделі (тобто системній моделі, яка й визначає особистість)» [97, 17].

Згідно концепції Д.О. Леонтьєва, особистість у процесі розвитку може застосовувати два варіанти спрямованості усвідомлення: на себе і на зовні. Аналізуючи механізми цих процесів, автор виділяє:

– рефлексію як пізнавальне ставлення, яке характеризується наявністю дистанції між «Я» та об’єктом;

– не рефлексивне відображення (самовідчуття), що спричинено відсутністю диференціації «Я» та світу [122].

Саме в результаті інтеграції цих процесів особистість здатна утворювати «повноцінне рефлексивне ставлення» (у вузькому розумінні цього поняття), що зумовлює перехід особистості на рівень самоусвідомлення, самодетермінації, саморозвитку в процесі самопроектування.

З точки зору Д.О. Леонтьєва, структура рефлексивного ставлення особистості визначається різними комбінаціями вищезазначених варіантів, у результаті яких виокремлюються такі процеси:

– арефлексія – повна відсутність самоконтролю, зосередженість лише на зовнішньому інтенціональному об’єкті та протиставляє її трьом якісно різним рефлексивним процесам таким, як:

– інтроспекція, при якій фокусом уваги стає власне внутрішнє переживання, стан;

– системна рефлексія, що заснована на самодистанціюванні та погляді на себе зі сторони, що, у свою чергу, зумовлює одночасне бачення полюсу суб’єкта та полюсу об’єкта;

– квазірефлексія, яка спрямована на інший об’єкт, тобто відхід, відхилення від полюсів, занурення в сторонні міркування про минуле, майбутнє, про те, що «було б, якби…» [124].

З точки зору Ю. Куля, інтроспекція, як і арефлексія, має односторонній характер. У процесі практичної діяльності інтроспективна «орієнтація на стан» «програє» арефлексивній «орієнтації на дію», проте за певних умов, у контексті психологічного супроводу, інтроспекція може набувати продуктивний характер [256]. Квазірефлексія, у певному сенсі, призводить до резонерських спекуляцій та необґрунтованих фантазій, стає формою психологічного захисту через уникнення неприємної ситуації, проблеми,

реальне вирішення якої не проглядається. Системна рефлексія становить об’ємне та багатогранне утворення.

Згідно поглядів Д.О. Леонтьєва, розвиток системної рефлексії відбувається на особистісному етапі розвитку людини. Саме системна рефлексія дозволяє індивіду бачити як саму ситуацію взаємодії у всіх її аспектах, включаючи і полюс суб’єкта, і полюс об’єкта, так і альтернативні можливості. Для успішного розв’язання певних завдань, треба бачити максимальну кількість їхніх елементів [124].

Отже, виокремлення чотирьох зазначених видів рефлексивних процесів, спрямованих на власний тілесний досвід, спирається на розрізнення Д.О. Леонтьєвим чотирьох можливих векторів спрямованості особистості:

– на зовнішній інтенціональний об’єкт (арефлексія);

– на самого суб’єкта (інтроспекція);

– на себе і на об’єкт одночасно, що припускає самодистанціювання, здатність подивитися на себе зі сторони (системна рефлексія);

– на сторонні об’єкти за межами актуальної ситуації (квазірефлексія) [124].

Важливою детермінантою розвитку особистості, що забезпечує формування її здатності до самопроектування, є толерантність до невизначеності. Д. МакЛейн описує її як «розбіжність реакцій від відторгнення до привабливості при сприйнятті невідомих, складних, динамічно невизначених чи таких, що мають суперечливу інтерпретацію, стимулів» [260, 185].

Розвинута толерантність до невизначеності допомагає особистості проживати кризові періоди, прояви, обставини, події, що пов’язані з невизначеністю (недостатньою визначеністю) смислового простору особистості (принципів, цінностей, переконань тощо) у процесі вибудовування нових ідентичностей. Толерантність до невизначеності є багатовимірним особистісним утворенням, яке, безумовно, належить до інтегральних характеристик особистості [123].

До першорядних складових здатності людини до самопроектування також належить особистісна автономія, яка за своєю етимологією означає, що особистість орієнтується на власні закономірності розвитку. У цьому контексті, М.К. Мамардашвілі визначає автономію як щось, вироблене особистістю на своїх власних підставах, що може бути саме для себе підставою [139].

Особистісна автономія становить провідний механізм самодетермінації та саморегуляції особистості, що реалізується як усвідомлений вибір способу дій і враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні обставини життя людини [88]. Особистісна автономія передбачає прийняття рішень суб'єктом на основі власних внутрішніх критеріїв, становить вищий рівень інтенціональної, смислової емансипації особистості [70; 271].

Важливою структурною складовою життєвого шляху людини постає її життєва перспектива як образ бажаного майбутнього життя, що усвідомлюється нею, та ймовірно можливого за умов розв'язання певних життєвих та особистісних завдань. Особистісна перспектива – це здатність суб'єкта передбачати майбутнє та готовність до нього в сьогоденні, індивідуальна спрямованість на майбутнє. Перспективна спрямованість досвіду інтегрує в собі світоглядну, моральну, смислову, ціннісну та поведінкову самодетермінацію особистості [87].

При конструюванні узгодженої життєвої перспективи велику роль відіграють процеси розуміння, інтерпретації та тлумачення особистістю власного досвіду, які, у свою чергу, складають міцну основу саморозвитку та самопроектування особистості [161; 171; 218].

Узагальнюючи вищевикладене, ми вважаємо, що здатність до самопроектування є відкритим динамічним особистісним утворенням, архітектоніка якого впродовж життя набуває різних змістовних конфігурацій, а його остов можна схарактеризувати як інтегративний корпус п'яти психологічних характеристик особистості: прагнення до саморозвитку (особистий проект); системної рефлексії; толерантності до невизначеності;

особистісної автономії (вищий рівень інтенціональної, смислової емансипації особистості); перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості (життєвий проект).

Здатність до самопроектування базується на спроможності особистості осмислювати/переосмислювати власний особистий та життєвий досвід, що відбувається через занурення в соціокультурні дискурси та вибудовування на їх основі власної динамічної смислової системи [127], яка, у свою чергу, становить потужний ресурс для «життєздатності» процесів самопроектування особистості.

У цьому контексті, актуальності набувають проблеми визначення чинників розвитку здатності особистості до самопроектування (як провідних домінант розвитку цієї здатності) та розробки психологічного інструментарію діагностики її сформованості, вирішення яких сприятиме покращенню якості надання психологічної допомоги і психологічного супроводу особистості на різних етапах її самореалізації та життєздійснення в цілому.

1.2. Чинники розвитку здатності особистості до самопроектування

Незважаючи на актуальність дослідження здатності особистості до самопроектування, проблема визначення чинників її розвитку (як провідних домінант цього розвитку) залишається малоопрацьованою в психологічній науці.

Зміст предметного поля психолого-герменевтичного підходу, що становить методологічну основу нашого дослідження, складає особистісний аспект процесу відтворення досвіду особистості, його розуміння й інтерпретації, тобто визначень намірів, мотивації, цілей і прагнень автора тексту [165], ролі особистого досвіду в цих комунікативно-семіотичних процесах [161; 171].

Отже, у руслі зазначеного підходу самопроектування особистості можна розглядати як дискурсивне [178; 206], а чинники розвитку здатності

особистості до самопроектування, з нашої точки зору, доцільно поєднати в три групи:

– мотиваційні;
– інтелектуальні (когнітивні і метакогнітивні);
– комунікативні.

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 [178].

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 [187].

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 [80]. Отже, прагнення особистості до самоактуалізації передбачає її спрямованість на максимально повну самореалізацію та самовдосконалення, її бажання бути такою, якою вона потенційно може стати [77].

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 [78]. 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 [78].

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 [187].

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 трасформуватися [74]. 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 самопроектування [186].

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, уможливлює визначення необхідності подальших змін життєвого та особистісного проектів. Отже, прагнення особистості до самореалізації набуває статус визначальної потреби в системі мотивацій людини, відіграє провідну роль у її життєздійсненні.

Серед мотиваційних чинників самопроектування 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 [279]. Свої способи мислення, дії, стратегії 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 [102].

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. Як зазначає І.А. Юр’єва, 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) [232]. Проте, крім соціальної відповідальності, спрямованість задовольнити вимоги соціуму може бути пов’язана з прагненням людини до успіху.

Отже, наступний – мотиваційний чинник самопроектування – це спрямованість особистості на успіх. Мотив досягнення як стійка характеристика особистості вперше був виокремлений Г. Мюрреєм і тлумачився ним як стійке прагнення особистості зробити щось швидко і добре, досягти певного рівня в певній справі [262].

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. Чепелєвої, 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 [213].

Проте, згідно поглядів К. Хорні [211], 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 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. Чепелєвої, 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 переструктуровувати 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 [213].

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

Другий блок чинників здатності особистості до самопроектування 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 проектів себе та свого життєвого шляху, у відтворенні потенціалу самопроектування, саморозвитку, самореалізації.

Інтелект має міжпроцесуальну і метакогнітивну природу і різні модальності залежно від конкретних поставлених задач і особливостей контексту, в якому вони здійснюються» [97].

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 [189].

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) [191].

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 [97].

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. «Коли процес інтелектуальної ініціації розпочато, підключаються рефлексивні процеси. Рефлексія як підґрунтя розвитку і зміни ментальної моделі світу спирається на поняття рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції» [97].

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 [189].

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 [191].

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 власну позицію, робить її більш об’ємною, сильною, впевненою, переконливою [189].

У контексті самопроектування, метакогніції відіграють важливу роль у процесах саморегуляції і самодетермінації особистості [191].

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 успішного розв’язання актуальних життєвих задач, що постають перед нею.

Під комунікативною компетентністю розуміють оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності на основі мовленнєво-поведінкових знань (О.С. Антонова [5]), вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в певній ситуації спілкування, уміння класифікувати ситуації в залежності від теми, комунікативних настановлень, що виникають до та підчас спілкування у процесі взаємної

адаптації (М.М. Вятютнєв [31]), оволодіння словом з метою ефективного спілкування (Л.А. Нефьодова [149]), 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 (В.Е. Мільман [143]).

Комунікативна компетентність поєднує в собі низку компетентностей [105; 106], що забезпечують ефективність різнорідної 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 [7].

Отже, серед комунікативних чинників розвитку здатності особистості до самопроектування доречно виділити:

– загальну мовленнєву компетентність;

– діалогічну компетентність;

– інтерактивну компетентність;

– наративну компетентність.

Найбільша варіативність інтерпретацій у науковій літературі спостерігається щодо визначення поняття загальної мовленнєвої компетентності [3]. 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 [79]. Показник рівня загальної мовленнєвої компетентності визначається як рівень ознайомлення особистості з правилами сполучуваності та виражальними можливостями мовних одиниць у мовленнєвому процесі [22].

У працях О.Г. Асмолова [10], Г.О. Балла [12], М.М. Бахтіна [15], В.С. Біблера [21], Е. Левінаса [116] діалог розуміється як акт взаємодії культур та ідентичностей та 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 [82].

Втілення принципу діалогічності призводить до децентрації, відкритості в стосунках з навколишнім світом, відповідальності щодо партнерів по комунікації [193]. 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 [82]. 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 [15].

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 [15; 193]. Отже, у процесі

діалогу формується смисловий простір, в якому суб'єкти комунікації співіснують та взаємозбагачуються, зберігаючи при цьому власну самобутність.

Діалогічна інтеграція формується навколо певних завдань спільної діяльності людей та передбачає їхнє партнерство як найвищу ступінь поєднання особистісних зусиль. Так, Н.В Чепелєва розглядає діалог як взаємодію, зіткнення смислових позиції партнерів з комунікації [171]. «Саме діалогічна взаємодія дає можливість не лише віднайти глибинні шари смислу, що не можуть бути прояснені іншими способами, а й синтезувати новий смисл, який виникає в результаті такої взаємодії» [218].

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 може бути схарактеризована як комунікативна здатність особистості, що дозволяє їй у різні способи продуктивно організувати спільну діяльність і спілкування [145]. 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. Згідно поглядів Є.С. Михайлової, наративна компетентність – це комунікативна 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 [145].

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 [161]. 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 уможливлює наближення до меж реальності, що перманентно відтворюється [162]. Він привносить узгодженість та впорядкованість у досвід людини і трансформує цю впорядкованість, у разі коли досвід та/або його тлумачення змінюються.

Наратив уможливлює поєднання минулого досвіду особистості з теперішнім і з майбутнім, який проектується особистістю. Він узгоджує між собою різні за часом, тематичним і смисловим наповненням «версії особистості» та породжує проекти власного життя та самої себе.

На думку Н.В. Чепелєвої, 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 її самопроектування [171; 178].

Узагальнюючи вищевикладене, підкреслимо умовний характер виокремлення чинників розвитку здатності особистості до самопроектування, 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 чинників розвитку здатності особистості до самопроектування уможливлює 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 (див. 1.1.), 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 [176].

Отже, у контексті дослідження чинників самопроектування, 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 досвіду.

1.3. Дослідження наративної компетентності в сучасному психологічному дискурсі

1.3.1. Теоретико-методологічні основи дослідження наративної компетентності особистості

Сучасне гуманітарне знання впродовж останніх десятиріч зазнало принципових змін, які поступово набули чітких форм переходу до постнекласичної стадії його розвитку (В.С. Стьопін), що, у свою чергу, зумовило розширення предмету дослідження особистості в психології: спостерігається радикальне зростання значущості ціннісно-смислового потенціалу пізнавальної і перетворюючої діяльності людини [100]. У межах постнекласичної методології особистість постає як суб’єкт самодетермінації, саморозвитку, самопроектування, включений у різні соціокультурні дискурси, як людина, «що укорінена у світі культури, з яким вона взаємодіє і за допомогою якого вона себе творить» [171, 9].

У руслі психолого-герменевтичного підходу дослідження різних дискурсивних практик особистості актуалізують проблему змісту та результативності її життєздійснень, сформованості та розвитку певних умінь, навичок, властивостей, здібностей, особистісних характеристик, що визначають її здатність до вибудовування, організації, упорядкування, осмислення, інтерпретації та реінтерпретації життєвого й особистісного

досвіду. У контексті розв'язання цих проблем широкі перспективи відкриває компетентнісний підхід, що набуває стрімкого розвитку в сучасній науці.

Становлення цього підходу має розмаїту і тривалу історію, в результаті аналізу якої І.О. Зимня виокремлює три етапи дослідження компетентності як наукової категорії. Так, на першому з них було введено і проартикульовано поняття «компетенції» та «компетентності», розроблено першу модель комунікативної компетентності. Другий етап пов'язано з поширенням контекстів вивчення компетентності, з дослідженням компетентності у зв'язку з результативністю діяльності індивіда, з її розумінням як набору особистісних характеристик та здібностей людини, що уможливлюють досягання нею значущих цілей. Третій етап можна охарактеризувати як період стрімкого розвитку компетентнісного підходу в різних сферах професійної діяльності та, відповідно, розробки моделей компетентності в цих галузях [96].

О.В. Савченко виділяє також четвертий етап дослідження компетентності, який пов'язано з введенням у науковий апарат поняття «метакомпетентності» – універсальні утворення, що лежать у базисі формування інших видів компетентностей та забезпечують можливість усвідомлення орієнтирів власної діяльності та розвиток навичок їхнього усвідомленого застосування [176].

Відомими дослідниками в галузі компетентнісного підходу є І.М. Бевзюк [16], Р. Боятцис [25], М.С. Головань [39], І.О. Зимня [96], Л.А. Лєпіхова [126], О.М. Лозова [129], О.В. Савченко [176], М.О. Холодна [210] тощо.

Наукова ємність теоретичного конструкта компетентності як інтегральної психологічної характеристики, що визначає ефективність виконання діяльності, досить велика [29]. Сучасний стан дослідження зазначеної проблеми свідчить про існування численних методологічних та теоретичних підходів до її вивчення. У сучасному науковому полі поняття «компетентність» не є остаточно визначеним. Різні автори пропонують різне тлумачення цього поняття: сукупність суб'єктивних умов (знань, умінь і

навичок) (А.Б. Мудрик [146], О.П. Садохін [177]); інтегративне утворення особистості (О.Є. Ломакіна [130]); реалізація компетенцій у процесі діяльності (Н.Ю. Русова [174]); тенденція (актуальна властивість) (І.О. Зимня [96]); критерії якості (Х.У. Ебелінг, А. Снайдер [274]); передумова функціонування (Т. Коккерілл [240]); елемент зовнішньої структури досвіду (М.О. Орап [153]); психологічне утворення (М.С. Головань [39], О.М. Лозова [129]).

Згідно О.В. Савченко [176], до основних положень компетентнісного підходу в психології можна віднести такі:

– компетентність пов'язана зі змістом конкретної діяльності (особливості діяльності визначають змістові аспекти компетентності), зорієнтована на забезпечення вимог цієї діяльності;

– компетентність розглядається як психологічне утворення (сформована здатність особистості), функціонування якого забезпечує подолання проблемних ситуацій, що виникають у процесі певної діяльності;

– компетентність становить багатокомпонентну цілісну систему особистісних новоутворень, що включає інформаційні (знання), операційні (вміння та навички), ціннісно-мотиваційні (смисли, цінності) та поведінкові (прийоми, стратегії) компоненти, які релевантні діяльності;

– компетентність забезпечує реалізацію певної здатності особистості через актуалізацію стану готовності;

– компетентність є необхідною умовою переведення потенційних можливостей особистості в конкретні досягнення (результати) і навпаки;

– компетентність забезпечує оптимальні внутрішні умови для реалізації суб'єктної активності, що визначає в її аналізі пріоритетність змістовно-результативного аспекту;

– компетентність є динамічним утворенням, що формується, розвивається та проявляється в процесі набуття особистістю певного досвіду (як загального життєвого досвіду, так і досвіду в конкретній діяльності) [176].

Метою даного підрозділа є визначення теоретичних та методологічних засад дослідження наративної компетентності особистості в оптиці психолого-герменевтичного підходу.

У межах психолого-герменевтичного підходу компетентність розуміють як динамічну характеристику особистості, що формується та розвивається в системі її досвіду, уможливлює його вибудовування (організацію, впорядкування, осмислення, інтерпретацію та реінтерпретацію), визначення нових і розширення існуючих смислових контекстів, опанування соціокультурних практик, створення життєвих та особистісних проектів, експериментування з новими стратегіями особистісного вибору в процесі повсякденного смислового «обживання» особистістю простору власного життя.

Згідно поглядів А.С. Шарова, у процесі «обживання» людина опановує нові смислові виміри, виконує функцію рефлексивного проектування поведінки на основі наявного досвіду, тобто не тільки опановує смисли, але й зв’язує себе ними, тим самим породжуючи закони власного життя. А.С. Шаров розуміє «обживання» не стільки як облаштування і організацію життя, скільки його програвання та прогнозування [226].

Саме в процесі такого «обживання» може формуватися, розвиватися, змінюватися, трансформовуватися і реалізовуватися компетентність, а важливі маркери цих процесів, у свою чергу, становлять об’єм та впорядкованість актуальних і потенційних зв’язків людини зі світом. Отже, компетентність є важливою складовою особистісного досвіду.

Для того, щоб особистий досвід перетворився на особистісний (привласнений особистістю), він має бути осмисленим та проінтерпретованим, тобто організованим та впорядкованим особистістю. Як важливий механізм, що дозволяє трасформувати зовнішні події у внутрішній досвід особистості Н.В. Чепелєва, розглядає наративізацію досвіду, що відбувається шляхом його впорядкування згідно з ознаками наративного тексту: наративні структури

виступають у ролі інтерпретаційних рамок, які людина накладає на дійсність, що осмислюється [171].

«Наратив – це фундаментальний спосіб організації людського досвіду й інструмент побудови моделей дійсності (Херман); спосіб пристосування людини до тимчасового характеру їх існування (Рікер); наратив створює та передає культуру і традиції, цінності та переконання, що визначають культурні ідентичності (Фуко); наратив – інструмент самотворения особистості, сховище практичного знання, форма, у якій зберігаються спогади; художня форма, що розширює наш ментальний світ, і, нарешті, це дзеркало, у якому ми бачимо, що це значить – бути людиною» [269, 345].

На думку Р. Барта, наратив становить універсальну форму мовного існування людини: «оповідь долає національні, історичні та культурні бар'єри, вона присутня в світі, як саме життя» [13, 123].

Механізм наративізації конструює особистісний досвід, на основі семіотизації та комунікації перетворюючи означувальну реальність у наративні структури [171]. Завдяки семіотизації людина означує як навколишню, так і внутрішню реальність, «накидаючи» на неї певні когнітивні фрейми: організує і концептуалізує її, застосовуючи готові інтерпретаційні схеми, що сформувалися в межах певних культур [151; 152], або створює власні моделі щляхом реінтерпретації і трансформації реальності. «Семіотизація пронизує весь життєвий досвід людини, у повсякденному житті їй необхідна постійна семіотична регуляція своєї поведінки. Комунікативний механізм завжди спрямований на Іншого, у тому числі на внутрішнього Іншого; і якщо механізм семіотизації кодує інформацію про соціокультурну реальність, то комунікативний механізм пов'язує структури мовної семантики з реальними умовами комунікативного акту. У результаті інтеграційного взаємопроникнення семіотичного і комунікативного механізмів означувальна реальність конструюється в наративній формі, що дозволяє розповісти Іншому про своє розуміння цієї реальності» [67, 37].

Наратив розуміють як завершену замкнену структуру, яка містить такі характеристики, як завершеність та послідовність дій, події, які організуються у певному, підпорядкованому єдиній логіці, порядку, оцінки значимих подій, афективне ставлення до них оповідача. Тобто він становить «трансформацію неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану, виходячи із загальної життєвої концепції оповідача, його особистісного міфу, що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту» [171, 52]. Особистісний міф, розгортаючись у наративний текст, уможливлює об'єктивацію базових життєвих концепцій особистості [67; 68].

Упродовж життя людина відбирає найбільш значимі події та явища і породжує на їхній основі власну життєву історію, виокремлюючи провідні самоототожнення (згідно внутрішній ієрархії системи ідентичностей [247; 252; 265]) та перманентно трансформуючи життєву історію, прагнучи максимально повно зрозуміти і виразити себе. Продуктивним результатом цього процесу стає створений особистістю наративний текст, автонаратив, що відображає притаманну особистості ментальну модель світу [171].

З точки зору І.В. Троцук, наратив виконує такі функції: упорядкувальну, інформуючу, переконуючу, розважальну, трансформуючу та темпоральну [199]. Згідно поглядів Н.В. Чепелєвої, основними функціями наративу є смислоутворювальна, конституювальна, розвивальна, інтерпретуюча та захисна [171].

Ряд учених, зокрема Дж.П. Ґан, П.Дж. Міллер, Дж. Раппапорт, О.Ю. Рождественська, Н.В. Чепелєва, підкреслюють, що наратив має унікальні ресурси для вибудовування ідентичності [166; 171; 248]. «Наратив має надзвичайну здатність представляти темпоральну природу людського досвіду і, таким чином, вхоплювати безперервне Я, що розбудовується» [248, 384].

З нашої точки зору, з усіх дискурсивно-орієнтованих концепцій конструювання ідентичності саме наративний підхід може максимально повно розглядати розвиток і трансформацію ідентичності в часі, при тому, що

«спадкоємність» і «зв'язність» «Я» залишається однією з найважливіших її функцій: «я сьогодні такий самий, яким був учора, і, незважаючи на можливі зміни, я зберігаю тотожність самому собі. Це не означає, що я завжди однаковий, це означає тільки, що я та ж сама людина. Це означає, зокрема, що я відповідаю за свої слова, що я можу щось планувати, що я можу проектувати себе в майбутньому і брати на себе певні зобов'язання» [118, 9].

Отже, з позиції психолого-герменевтичного підходу наратив розглядають як засіб саморозуміння («історія для Себе») та самопрезентації («історія для Іншого»), за допомогою якого людина осмислює себе і свій досвід, відтворює минуле, актуалізує особистісну позицію, проектує себе та власне майбутнє (С.Ю. Гуцол [67], Ю.Є. Зайцева [90], О.О. Зарецька [93], М.Л. Кросслі [112], О.Є. Сапогова [179; 181], М.Л. Смульсон [148], Н.В. Чепелєва [217], О.М. Шиловська [148] тощо).

Виходячи з вищевикладеного, наративну компетентність доцільно проблематизувати як метакомпетентність – у широкому значенні, системну властивість особистості набувати і відтворювати власну ідентичність [202], у більш вузькому – особистісне утворення, що характеризує якість організації та впорядкування людиною власного особистого досвіду [154].

Згідно поглядів Ф. Деламера та Д. Вінтертона, метакомпетентності відіграють провідну роль у процесі оволодіння іншими компетентностями, у певному сенсі, вони становлять надструктурний вхід, який полегшує їхнє придбання та засвоєння [276]. Суть феномена метакомпетентності у своїх працях розкриває М.О. Холодна [210].

Л.М. Ордобоєва підкреслює, що, 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 [11].

Концептуальні основи дослідження наративної компетентності становлять положення наративної психології (Р. Барт [13], Дж.Дж. Бауэр [226], Дж. Бедлей [234], Й. Брокмайєр [26], К. Ґерґен [245; 246], М. Ґотдінер [249], Ф. Джеймісон [73], Д.П. МакАдамс [226], Д.Е. Полкінґхорн [267], Т.Р. Сарбін [270], Дж.А. Сінгер [234], Х. Уайт [204; 277], Р. Харре [253], Н.В. Чепелєва [221], Дж. Шоттер [273]), що звертаються до витоків комунікативно-діалогічного повороту в психології (М.М. Бахтін [15], Л.С. Виготський [33], С.Д. Максименко [137; 138], Ю.І. Машбиць [140; 141], Б.Ф. Поршнєв [160]).

Уперше в науковий апарат термін «competence narrative» було введено французьким ученим А.–Ж. Ґреймасом [44]. На його думку, розповідь за своєю природою є полемічною, що відбувається завдяки накладанню двох програм, що перебігають паралельно: суб'єкта та антисуб'єкта. Наративна компетентність «виявляється для нас нічим іншим, як симулякром, що сигналізує про функціонування «синтагматичного розуму» (intelligence syntagmatique), як він маніфестується в дискурсі або як він може бути встановлений зі своїм статусом логічної пресупозиції в структурі акту висловлення» [44, 193]. У розумінні А.–Ж. Ґреймаса наративна компетентність складається з різних компетентностей, необхідних для реалізації наративної програми: наративного знання, тематичного знання, наративного знання-дії [44].

А.–Ж. Ґреймас і Ж. Курте проектують наративну компетентність на знання жанрів і літературних форм, за допомогою яких людина породжує й розуміє конкретні тексти [45, 503]. Згідно концепції авторів, наративна компетентність передбачає сформованість семіотико-наративних структур, які є джерелом головних позначуваних форм, характеризуються віртуальністю, відповідністю мові, а не мовленню та керують дискурсивними структурами. Такими семіотико-наративними структурами, на їх думку, є мовні жанри, «що зберігаються в свідомості митця слова як певне дискурсивне вміння, віртуальна розумова здатність» [44, 503–504]. Наративна компетентність

становить потужне текстотвірне джерело, знаряддя найбільш ефективного й оптимального розуміння читачем сприйнятої текстової інформації, оскільки читач оперує стандартами і стереотипними структурами, що відображають функції твору, сюжетний перебіг, а також опосередковують формування та підтвердження інтерпретаційних гіпотез.

З точки зору А.–Ж. Ґреймаса і Ж. Курте, наративна компетентність виконує ще одну важливу функцію, яка полягає у введенні нової інформації до стереотипної свідомості, що сприяє розхитуванню стереотипів, народженню нових стереотипів, створенню креативно-хаотичного стану свідомості, яка як будь-яка синергетична система прагне до самоорганізації й усунення деструктивних тенденцій, що сприяє посиленню атрактивних механізмів і процесів формування нових семіотико-наративних структур [45].

Постійне відтворення наративної компетентності, її перманентне збалансування призводить до динамізації семіотичного універсуму культури, переформулювання смислових структур раніше проінтерпретованих текстів і, врешті-решт, забезпечує збереження та міжпоколіннєву трансляцію культурно значущої інформації [132; 133]. Ю.М. Лотман вважав, що «у загальній системі культури тексти виконують дві головні функції: адекватну передачу смислів і народження нових смислів» [134, 431]. Одним із провідних факторів реалізації зазначених функцій, з нашої точки зору, є наративна компетентність.

У сучасній психології поняття наративної компетентності залишається малодослідженим і на сьогоднішній день скоріше є полемічним, ніж аналітичним (Ст. Добсон [241], Т.Г. Здоровець [95], Л. Йоуні [278], Л. Каппс [263], А.В. Конишева [104], А.Ц. Кюнтай [257], Є.С. Михайлова [145], Е. Охс [263], А. Петеркін [266], Ґ. Райнманн [268], Г.К. Улатовська [275], В.П. Федорова [205], Д.Д. Хатто [255], Р. Чарон [239], Н.В. Чепелєва [221]).

Так, проблеми розвитку наративної компетентності лікаря відображено в роботах Л.В. Засєкіної [94], Т.В. Мещерякової [142], І.О. Петрової [225], Д. Пінка [158], І.К. Черьомушникової [225]. Проблеми формування наративної компетентності в межах лінгвістичних досліджень є мішенню наукових

опрацювань Н.В. Горобченко [42], О.О. Дмитрієвої [76], Є.С. Михайлової [145]. Так, Є.С. Михайлова вважає [145], що наративна компетентність є складовою комунікативної компетентності та тісно пов'язана з мовною, жанровою та дискурсивною компетентностями [8]. Основу наративної компетентності становить подієвість та здатність мовної особистості її вербалізовувати [145]. На її думку, наративна компетентність полягає в умінні послідовно викладати інформацію про подію, виокремлюючи її етапи, місце, учасників та їхнє ставлення до предмета оповідання відповідно до норм соціальної взаємодії, прийнятих у певній культурі.

Дослідженню розвитку наративної компетентності особистості в контексті навчання іншомовній комунікації присвячено роботи А.В. Конишевої [104], В.П. Федорової [205], І.І. Халєєвої [209]. В.П. Федорова, вивчаючи наративну компетентність у контексті міжкультурної взаємодії, визначає її як вищий рівень розвитку професійної здатності вибудовувати власні наративні висловлювання з урахуванням іншої соціальності партнера та виявляти соціокультурну специфіку наративних висловлень співрозмовника, адекватно їх інтерпретуючи. Згідно поглядів автора, до складу наративної компетентності поряд з лінгвістичними, соціолінгвістичними та прагматичними компонентами входять елементи загальних, немовних компетентностей, а також комплекс спеціальних знань і вмінь, на які спирається адресант при сприйнятті та породженні наративних повідомлень. В.П. Федорова також зазначає, що створення будь-якого дискурсу припускає формування в особистості комплексних навичок розуміння [205].

Саме як здатність до розуміння та інтерпретації особистого досвіду [171] розглядає наративну компетентність Н.В. Чепелєва. Згідно її поглядів, наративна компетентність «передбачає, по-перше, володіння усіма елементами наративної структури, тобто сформованість в особистості наратива як структурного утворення, фрейму, а також наявність «набору» базових соціокультурних наративів, або метанаративів, уміння розгортати

наративні структури у зв'язну розповідь або історію, яка значною мірою базується на культурно зумовлених метанаративах. По-друге, наративна компетентність передбачає вміння побачити за оповіддю, історією іншого його індивідуальний наратив, тобто наративну, а потім й особистісну ідентичність» [171, 27].

У сучасних психолого-герменевтичних концепціях проблематизація наративної компетентності набуває актуальності в контексті розробки соціально-психологічних практик та технологій самопроектування особистості. У цих дослідженнях самопроектування тлумачиться як процес збагачення і трансформації смислового простору особистості, який відбувається в результаті розуміння та інтерпретації індивідуального досвіду, що узагальнюється на основі внутрішніх інтенцій особистості та структурується під впливом цілей, мотивів та намірів людини, а також спирається на соціокультурні концепти, які організують особистісний досвід людини [219].

У процесі самопроектування умовою генерації нових смислів можуть виступати як засвоєні ззовні «готові» соціокультурні концепти, так і узагальнення емпіричного індивідуального досвіду.

Результати теоретичного аналізу проблеми визначення теоретико-методологічних основ дослідження наративної компетентності особистості свідчать про перспективність застосування психолого-герменевтичного підходу до вивчення цього феномену.

У межах цього підходу ми пропонуємо тлумачити компетентність як інтегральне динамічне особистісне утворення, що формується і розвивається в процесі вибудовування особистісного досвіду та забезпечує продуктивність життєздійснень особистості шляхом успішного розв'язання актуальних життєвих задач, що постають перед нею.

У зазначених методологічних координатах особистість розглядається в зв'язку з її здатністю до осмислення навколишнього світу та самоосмислення [207], здатністю до самопроектування, що відбувається через засвоєння

ключових соціокультурних дискурсів та інтерпретацію і трансформацію власного життєвого досвіду шляхом наративізації.

У контексті самопроектування, ми пропонуємо розглядати сформованість наративної компетентності як здатність особистості виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах (за тестом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти.

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

1.3.2. Змістові та структурні особливості наративної компетентності особистості

Згідно поглядів Д. МакАдамс, особистість може бути розглянута як «унікальний патерн рис, адаптацій і історій» [136, 161]. При цьому перший щабель зазначеної структури становлять особистісні диспозиції, другий – містить патерни соціально-когнітивних механізмів адаптації особистості до соціокультурних контекстів (певних обставин, ситуацій, подій), наприклад, мотиви і цілі її розвитку. Третій рівень складають індивідуальні історії життя особистості (Я-історії, Я-тексти, автонаративи) [200]. Саме вони й забезпечують осмисленість і інтеграцію попередніх рівнів.

Отже, третій рівень відображає унікальність фактичного прояву індивідуальних генетично детермінованих рис та динамічних когнітивно-соціальних систем адаптації особистості (переконань, настановлень, цілей і мотиваційних диспозицій, ціннісно-смислових патернів та інших когнітивно-афективних механізмів) у її життєвому просторі, на її життєвому шляху. Згідно наративної підходу в психології саме автонаративи як індивідуальні історії особистості складають її уявлення про саму себе, формують її ідентичність [202; 243; 244; 250; 251; 259].

На думку Н.В. Чепелєвої, одну з основних характеристик особистості, здатної до самопроектування становить її наративна компетентність [178]. Визначаючи наративізацію однією з провідних дискурсивних технологій самопроектування особистості [219], автор пропонує розглядати наративну компетентність як метакомпетентність, що певною мірою сприяє формуванню в особистості здатності до самопроектування, на всіх рівнях її розвитку: біологічному, соціальному та особистісному [119].

У контексті самопроектування, під наративною компетентністю особистості ми розуміємо сформованість у неї здатності виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти.

При цьому здатність людини продукувати власні наративи припускає володіння всіма елементами наративної структури (тобто сформованість у неї наративу як фрейму), а також володіння «набором» базових соціокультурних наративів, уміння на їх основі розгортати наративні структури у зв'язну розповідь. Здатність виявляти та інтерпретувати наративні висловлювання адресанта передбачає вміння особистості побачити за розповіддю Іншого його індивідуальний наратив, «Я-Текст».

На сьогоднішній день змістові та структурні особливості наративної компетентності є малодослідженими в психології, що становить перешкоду для розробки ефективних методів діагностики та розвитку її сформованості в особистості.

Так, згідно моделі «правильно структурованої історії» Т. Габермаса та С. Блак [250], наративна компетентність як здатність породження автонаративу містить низку вмінь, серед яких:

– уміння вибудувати події у хронологічній послідовності;

– уміння включити в особисту історію шаблони культурно-типових життєвих сценаріїв;

– уміння відобразити в історії причинно-наслідкові взаємозв'язки подій

життя та патерни «мета – засіб»;

– уміння організувати історії навколо головної «теми», цінності або життєвого принципу, ілюстрацією до якого й буде конкретний життєопис [250].

На думку Є.С. Михайлової, структура наративної компетентності містить:

– уміння курсивного розподілу елементів події в їхній послідовності;

– уміння впорядковувати належності оповідання до певного часового періоду (минулого, теперішнього або майбутнього);

– здатність продукувати коментарі у випадках можливого нерозуміння з боку адресата;

– здатність розуміння жанрово-ситуативної мети наративу [145].

Згідно поглядів В.П. Федорової, наративна компетентність особистості складається з таких умінь, як:

– здатність визначати основну функцію конкретного наративу;

– уміння враховувати загальну ситуацію і сферу спілкування при породженні власного наративу;

– здатність на основі наративного тексту здійснювати реконструкцію загальної ситуації і контексту спілкування;

– уміння визначати тематичну спрямованість наративного тексту за допомогою виділення його основної смислової домінанти;

– уміння вибудовувати власний наратив з урахуванням його смислової домінанти;

– здатність при породженні наративу враховувати особливості мовної картини світу партнера з іншого соціокультурного та мовного середовища;

– здатність розуміти структурну організацію наративу;

– здатність вибудовувати власний наратив відповідно до правила його структурної організації;

– уміння застосовувати знання соціокультурних концептів при породженні власного наративу;

– здатність опанувати певні норми і правила поведінки шляхом засвоєння фреймів і сценаріїв як когнітивних структур, що лежать в основі наративу, з метою продуктивної інтерпретації наративів іншого і застосування цих знань у процесі конструювання власного наративу;

– здатність виявляти в наративі іншого його особистісні цінності і настанови та співвідносити їх із загальною системою цінностей, норм і настанов конкретно соціокультурної спільноти [205].

Відповідно до визначених складових наративної компетентності, автор виокремлює шість етапів її формування в особистості. Перший етап передбачає оволодіння особистістю певним понятійним апаратом, зокрема, ознайомлення з поняттям наративу, його характеристиками та функціями в суспільстві. На другому етапі відбувається робота над вербально-семантичним рівнем наративу. На третьому етапі – робота над зовнішнім структурним оформленням тексту наративу. Четвертий етап передбачає роботу з когнітивною інформацією, що міститься в наративі. На п’ятому – відбувається навчання розпізнавати та інтерпретувати соціальні настанови, норми, ціннісні орієнтації іншого, які закарбовані в його наративі. На шостому етапі здійснюється активізація отриманих знань та їх актуалізація у власних нарративотвореннях. В.П. Федорова доводить ефективність запропонованої стратегії розвитку наративної компетентності особистості [205].

Проте ми вважаємо, що наведені етапи розвитку наративної компетентності напряму не випливають із запропонованої автором моделі та не відображають рівнів її актуальної і потенційної сформованості, що, з нашої точки зору, принципово обмежує її прикладні можливості в контексті розробки програм розвитку наративної компетентності особистості.

У структурі наративної компетентності ми пропонуємо виділити передсмисловий, смисловий та метасмисловий рівні, що співвідносяться із значеннєвим та смисловим рівнями розуміння тексту за Н.В. Чепелєвою [218].

1. Основною характеристикою передсмислового (значеннєвого) рівня є відновлення змісту, що мав на увазі його автор. Основними механізмами цього

процесу є когнітивні операції: структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування [221].

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

2. На смисловому рівні відбувається процес трансформації змісту тексту в іншу знаково-смислову систему, тобто переосмислення тексту реципієнтом. У випадку смислового розуміння, яке досягається в результаті діалогічної взаємодії з текстом, основним критерієм є синтез, породження нового смислу, що базується на «смисловій основі» вихідного повідомлення. Основним механізмом цього процесу є інтерпретація, яку Н.В. Чепелєва розглядає як «накидання смислу на текст», що призводить до відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті [218].

Серед критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні доцільно віднести вміння визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність), формулювати основну думку (ідею), виділяти проблему, до розв’язання якої прагне автор, висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу, ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо) [221].

3. На наш погляд, третім рівнем розуміння тексту і, відповідно, третім рівнем сформованості наративної компетентності особистості є метасмисловий рівень, на якому здійснюється рефлексія підстав інтерпретаційних процесів, що відбуваються на попередньому, смисловому рівні.

Основним механізмом тут, на наш погляд, виступає процес тлумачення, який Н.В. Чепелєва визначає як розгорнуту рефлексію не тільки сприйнятого

повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому [221]. Феномен «присутності Іншого» є характерною рисою діалогу на цьому рівні, у процесі якого відбувається саморозкриття для Іншого – смислова презентація особистості. Отже, третій рівень розуміння тексту передбачає сформованість у особистості смислової рефлексії [30], що становить основу її саморегуляції.

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

Визначені нами рівні розвитку наративної компетентності також співвідносяться з основними вимірами дискурсивного самопроектування особистості: «плагіатором», «читачем» та «автором» (за Н.В. Чепелєвою та С.Ю. Рудницькою [222; 224]).

Згідно поглядів авторів, у контексті розвитку здатності до самопроектування, особистість поступово ускладнює способи текстової об'єктивації власного досвіду: від створення висловлювань, у яких закарбовується ситуативна подієвість на рівні «плагіатора», до умінь породжувати твір власного життя, вибудовувати його лейтмотив, який проходить крізь її подієвий ряд як головний автонаратив, що втілює концепцію життєздійснень особистості на рівні «автора» [216].

Так, у «плагіатора» наративна компетентність особистості сформована на передсмисловому рівні, адже людина не намагається визначати смислову структуру тексту автонаративу, а обмежується сприйняттям лише зовнішньої, поверхневої структури наративного повідомлення. Отже, тексти, які сприймаються та породжуються завдяки значеннєвому типу розуміння, на думку Н.В. Чепелєвої, є текстами-трафаретами [221].

Основним механізмом їх створення стає пасивне відтворення, нетворче наслідування, репродукція. Семіотизація тут відбувається на її нижчому рівні – рівні пасивного відображення реальності шляхом «накидання» на неї вже відомих індивіду когнітивних структур через впізнання певних життєвих ситуацій та вписування їх у вже існуючі структури досвіду індивіда. Велику роль тут відіграє вплив первинних образів, штампів, стереотипів, соціокультурних зразків. Сприймаючи чи створюючи власні наративи, людина запозичує чужі смисли, «чуже мовлення», вибірково втілюючи їх у власні висловлення, що відбивають окремі ситуації її життя; «по-своєму» вибирає й компонує ситуативні елементи, об'єктивуючи їх у текстових висловленнях, копіює вже відомі «готові» фабули та сюжети [221].

Згідно Н.В. Чепелєвої та С.Ю. Рудницької, вибірковість процесів текстотворення особистості на рівні «плагіатора» свідчить про її нездатність до самодетермінації, особистісної автономії, системної рефлексії, смислотворення, у результаті чого, відбувається опрощення смислів, їхня стереотипізація [222; 223; 224]. На цьому рівні висловлювання особистості мають дескриптивний та/або описовий характер, а їхня провідна функція полягає в означенні суб'єктивної реальності індивіда.

Розуміння текстової інформації на цьому рівні є значеннєвим – відтворенням смислу, що закладено в текст його автором. Основним механізмом цього процесу є інформаційний діалог (за Н.В. Чепелєвою) [221].

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

2. На рівні «читача» особистість уже здатна продуктивно наративізувати життєвий досвід. У контексті психолого-герменевтичного підходу наративізація розглядається як технологія, що забезпечує перетворення зовнішніх подій людини на її особистісний досвід. На думку Н.В. Чепелєвої, наративні структури постають інтерпретаційними рамками, котрі людина

накидає на реальність, осмислюючи її [171, 47]. Згідно поглядам Г. Ольсон, «читач читає буквально доти, поки текстуальні маркери і покажчики не змушують його переглянути свої інтерпретації» [264, 65].

Отже, однією з провідних функцій наративу є суб'єктивізація світу [148]. Її суть полягає в тому, щоб зробити людину відкритою для гіпотетичного, для сфери актуальних і можливих перспектив, що утворюють певну реальність у процесі множинних інтерпретацій [171].

З точки зору І. Розенфельда, «наративи відіграють роль лінз, крізь які незалежні елементи існування розглядаються як зв'язані частини цілого. Вони задають параметри повсякденного і визначають правила та способи ідентифікації об'єктів, що підлягають включенню в дискурсивний простір» [168].

Д. Шифрін визначає наратив як «форму дискурсу, через яку ми реконструюємо і репрезентуємо минулий досвід для себе та для інших» [272, 321]. Проте наратив має важливе значення і при проектуванні людиною її можливого майбутнього.

У контексті вищезазначеного Ж.–П. Сартр зауважує, що для того, щоб «найбанальніша подія перетворилася на пригоду, достатньо її розповісти. Це й морочить людей; кожна людина – завжди оповідач історій, вона живе в оточенні історій, своїх і чужих, і все, що з нею відбувається, бачить крізь їхню призму» [183, 267].

Здатність особистості породжувати наративи передбачає сформованість у неї вмінь :

– конструювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями;

– конструювати просторово-часові відношення між подіями;

– визначати способи детермінації (зовнішній або внутрішній) подій [222; 224].

Отже, на рівні «читача» тип розуміння текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає

інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті [222; 224].

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

Н.В. Чепелєва та С.Ю. Рудницька зазначають, що для переходу на факультативний рівень «автора» особистість має опанувати технологію смислового діалогу, у процесі якого відбувається створення автонаративів. На рівні «автора», завдяки певній ціннісно-смисловій «логіці» інтеграції автонаративів у єдине смислове ціле, народжується життєвий твір особистості, остовом якого, а також засобом навігації особистості в межах якого виступає лейтмотив [222].

«Автор» здатний самостійно діяти і відповідати за наслідки своїх дій. Автор не реагує, а здійснює власні акції, операції, він постає джерелом власної творчої активності [32]. На цьому рівні відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду особистості:

– самоприйняття множинних ракурсів власної ідентичності [202];

– встановлення смислових відношень між окремими частинами досвіду особистості [228];

– конструювання власної системи особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію само- та життєздійснень [208].

«Інтеграція цілісного життєвого досвіду через призму пошуку відповідей на запитання «Хто Я як людина, що проживає саме це життя?», «Хто Я у своєму житті в цілому?» дозволяє як образ ідентичності конструювати образ героя життєвого шляху, суб'єкта життєвих рішень» [90, 122].

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

– прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту;

– рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення;

– встановлювати смислові зв'язки між автонаративами;

– вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості.

Отже, на рівні «автора» тип розуміння особистістю текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає тлумачення як розгорнута рефлексія не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому [224].

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

– рефлексія можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, що приумножуються;

– формування позиції співавторства з Іншим;

– реалізація потенціалу життєвого твору як форми втілення самоздійснень особистості.

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

– тематичною організацією досвіду особистості шляхом створення «Я-висловлювань»;

– просторово-часовою та причинно-наслідковою структуралізацією подій та визначенням способів детермінації свого досвіду шляхом побудови наративів та автонаративів;

– ціннісно-смисловою інтеграцією досвіду особистості та його консолідацією з особистісним досвідом шляхом виділення головної лінії (лейтмотиву) власного життєвого твору, яка закарбовує смислову систему особистості, що забезпечує смислову регуляцію життєздійснень особистості.

Першорядні завдання дослідження наративної компетентності ми пов'язуємо з розробкою психологічного інструментарію діагностики та розвитку її сформованості в особистості в контексті її здатності до самопроектування.

Висновки до першого розділу

1. Соціально-економічні трансформації сучасного суспільства зумовлюють нагальну потребу в особистостях, які спроможні задовольнити вимоги прогресивного розвитку людства, зокрема здатні опановувати власну поведінку в умовах невизначеності, керуватися системою внутрішньої детермінації при прийнятті стратегічних життєвих рішень, формувати авторську позицію власних життєздійснень, що зумовлює їхні прагнення до саморозвитку, самоменеджменту, самопроектування.

В оптиці психолого-герменевтичного підходу, що становить теоретико-методологічні основи нашого дослідження, самопроектування визначається як процес конструювання особистістю власних ідентичностей, реалізації здатності діяти відповідно до перспективної спрямованості індивідуального досвіду, виходячи з власних особистісного та життєвого проектів.

Самопроектування тлумачиться як процес ампліфікаціїі і трансформації смислової системи особистості, який здійснюється шляхом розуміння та інтерпретації її життєвого й особистісного досвіду, який, у свою чергу, інтегрується і кристалізується, спираючись на внутрішні інтенції людини (цілі, завдання, мотиви тощо) і на соціокультурні дискурси, що організують цей досвід.

Здатність до самопроектування засновується на спроможності особистості осмислювати і переосмислювати власний особистий та життєвий досвід, що відбувається через занурення в соціокультурні дискурси та вибудовування на їх основі власної динамічної смислової системи, яка становить потужний ресурс для «життєздатності» процесів самопроектування особистості.

Здатність до самопроектування є відкритим динамічним особистісним утворенням, архітектоніка якого впродовж життя набуває різних змістовних конфігурацій, а його остов можна схарактеризувати як інтегративний корпус таких психологічних характеристик особистості, як: прагнення до саморозвитку (особистий проект); системної рефлексії; толерантності до невизначеності; особистісної автономії (вищий рівень інтенціональної, смислової емансипації особистості); перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості (життєвий проект).

2. Незважаючи на актуальність дослідження здатності особистості до самопроектування, проблема визначення чинників її розвитку (як його провідних домінант) залишається малоопрацьованою в психологічній науці.

За результатами теоретичного аналізу проблеми, серед основних чинників розвитку здатності особистості до самопроектування виокремлено: мотиваційні, інтелектуальні (когнітивні і метакогнітивні), комунікативні.

До складу мотиваційного блоку віднесено: прагнення особистості до самоактуалізації, спрямованість на самореалізацію, бажання задовольнити вимоги соціуму, орієнтованість на успіх.

У свою чергу, інтелектуальний блок містить: когнітивні психічні процеси особистості – увага, відчуття, уявлення, сприймання, пам’ять, мислення, уява, мовлення; метакогнітивні процеси (за М.Л. Смульсон) – інтелектуальна ініціація (здатність до самостійної постановки задач), стратегічність, рефлексія, децентрація (здатність подивитися на проблему з точки зору Іншого).

Серед комунікативних чинників розвитку здатності особистості до самопроектування виділено: загальну мовленнєву компетентність, діалогічну компетентність, інтерактивну компетентність, наративну компетентність.

Важливо підкреслити, що виокремлення вищезазначених груп чинників носить умовний характер та становить суто дослідницький прийом у контексті досягнення мети нашого дослідження.

3. У межах психологічної герменевтики ми пропонуємо тлумачити компетентність як інтегральне динамічне особистісне утворення, що формується і розвивається в процесі вибудовування особистісного досвіду та забезпечує продуктивність життєздійснень особистості шляхом успішного розв'язання актуальних життєвих задач, що постають перед нею.

Компетентність характеризує спрямованість особистості на вирішення завдань на основі вже відомих способів дій у відносно стабільних умовах, має специфічний характер та орієнтованість на завдання. Метакомпетентність виражає спрямованість на вирішення нових завдань в умовах, що постійно змінюються, має більш узагальнений характер, орієнтованість на особистість.

У цьому контексті, наративна компетентність проблематизується нами як метакомпетентність – у широкому значенні, системна властивість особистості набувати і відтворювати власну ідентичність, у більш вузькому – особистісне утворення, що характеризує якість організації та впорядкування людиною власного особистого досвіду. Постійне відтворення наративної компетентності, її перманентне збалансування призводить до динамізації семіотичного універсуму культури, трансформації смислових структур раніше проінтерпретованих текстів і, врешті-решт, забезпечує збереження та міжпоколіннєву трансляцію культурно значимої інформації.

4. У контексті самопроектування, ми пропонуємо розглядати наративну компетентность як здатність особистості виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто виявляти наративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти.

У структурі наративної компетентності ми вважаємо за доцільне виділити передсмисловий, смисловий та метасмисловий рівні, що співвідносяться із значеннєвим та смисловим рівнями розуміння тексту за (Н.В. Чепелєвою).

Основною характеристикою передсмислового рівня є відновлення змісту, закладеного в текст його автором. Основними механізмами цього процесу є когнітивні операції (за Н.В. Чепелєвою).

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

На смисловому рівні відбувається процес трансформації змісту тексту в іншу знаково-смислову систему, тобто переосмислення тексту реципієнтом. У випадку смислового розуміння, яке досягається в результаті діалогічної взаємодії з текстом, основним критерієм є синтез, породження нового смислу, що базується на «смисловій основі» вихідного повідомлення.

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

Третім рівнем сформованості наративної компетентності особистості є метасмисловий рівень, на якому здійснюється рефлексія підстав інтерпретаційних процесів, що відбуваються на попередньому, смисловому рівні.

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

5. Визначені рівні розвитку наративної компетентності співвідносяться з основними вимірами дискурсивного самопроектування особистості: «плагіатором», «читачем» та «автором» (за Н.В. Чепелєвою та С.Ю. Рудницькою).

На рівні «плагіатора» наративна компетентність особистості сформована на передсмисловому рівні. Основним механізмом цього процесу є інформаційний діалог. На рівні «читача» особистість здатна продуктивно наративізувати життєвий досвід. Тип розуміння текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті. На рівні «автора» особистість здатна самостійно діяти і відповідати за наслідки своїх дій. Основний спосіб розуміння – тлумачення як розгорнута рефлексія не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому(за Н.В. Чепелєвою).

6. Опанування наративної компетентності передбачає в особистості розвиток здатності:

– тематичної організації власного досвіду шляхом створення «Я-висловлювань»;

– просторово-часової та причинно-наслідкової структуралізації подій та визначення способів детермінації досвіду через побудову наративів та автонаративів;

– ціннісно-смислової інтеграції життєвого досвіду та його консолідації з особистісним досвідом шляхом виділення головної лінії (лейтмотиву)

власного життєвого твору, яка закарбовує смислову систему особистості, що забезпечує смислову регуляцію життєздійснень особистості.

Основні положення першого розділу дисертації відображено у 8 одноосібних публікаціях автора, серед яких 2 статті в наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України ([64], [55]), 6 статей та тез апробаційного характеру ([47], [49], [50], [54], [56], [66]).

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ЗДАТНОСТІ ДО САМОПРОЕКТУВАННЯ

У розділі представлено організаційні та методичні засади емпіричного дослідження наративної компетентності особистості в контексті самопроектування; розроблено й апробовано методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування; експериментально визначено особливості впливу рівня сформованості наративної компетентності особливості на розвиток її здатності до самопроектування.

2.1. Методичні та організаційні засади дослідження

На сьогоднішній день особливої актуальності набуває проблема розробки психологічного інструментарію діагностики сформованості наративної компетентності особистості, зокрема в контексті її здатності до самопроектування.

Працюючи над її розв’язанням, нами було проведено емпіричне дослідження, що мало за мету визначення характеру впливу сформованості наративної компетентності в індивідів, що належать до соціономічних професій, на їхню здатність до самопроектування та можливостей психологічного супроводу розвитку наративної компетентності особистості, що сприятимуть актуалізації та розвитку здатності особистості до самопроектування.

На першому етапі емпіричного дослідження було поставлено такі завдання:

1. Розробити й апробувати діагностичний інструментарій визначення характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування.

2. Розробити й апробувати методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності особистості.

3. Розробити й апробувати методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування.

4. Визначити зв'язок між сформованістю наративної компетентності особистості та її здатністю до самопроектування.

Відповідно до поставлених завдань перший етап емпіричного дослідження містить такі послідовні складові:

– пілотажне дослідження, що має за мету формування валідного та надійного психодіагностичного забезпечення визначення здатності особистості до самопроектування та рівнів сформованості в неї наративної компетентності;

– констатувальне дослідження, що спрямовано на визначення сформованості наративної компетентності особистості та її особистісних характеристик, що сприяють розвитку здатності до самопроектування, та визначення впливу сформованості наративної компетентності особистості на її здатність до самопроектування.

Принципи організації емпіричного дослідження вибудовувалися згідно з методологічними положеннями некласичної психодіагностики, що мають певні особливості щодо розуміння природи людини. Так, якщо в класичній психодіагностиці особистість розглядається як набір певних параметрів, то в некласичній – особистість розуміється як автор самої себе, що має потенціал самодетермінації, саморегуляції та саморозвитку [120]. Це положення було враховано в процесі вибору та розробки психодіагностичного інструментарію емпіричного дослідження та інтерпретації результатів, отриманих при його застосуванні [111].

І якщо класична психологічна діагностика має за мету встановлення певних зв'язків між параметрами (змінними), які вивчаються на репрезентативних вибірках, що репрезентують генеральну сукупність досліджуваних, то некласична психодіагностика передбачає переважно інтерпретаційні способи обробки отриманих результатів (числових даних) та не висуває жорстких вимог щодо надмірно великої кількості осіб, що складають репрезентативну вибірку [120].

За результатами теоретичного аналізу зазначеної проблематики з'ясовано, що в межах психолого-герменевтичного підходу, що становить методологічну основу нашого дослідження, самопроектування особистості передбачає формування її здатності до самоосмислення та осмислення навколишнього світу через засвоєння ключових соціокультурних дискурсів, розуміння й інтерпретацію життєвого досвіду, а також вміння реінтерпретувати, переосмислювати, трансформувати цей досвід залежно від зовнішніх впливів, а також задумів, завдань, планів та перспектив особистості.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дав змогу визначити основні складові здатності особистості до самопроектування, рівні сформованості наративної компетентності особистості та схарактеризувати критеріальні ознаки сформованості наративної компетентності на кожному з них.

Згідно теоретичної моделі дослідження (див. підрозділ 1.1), здатність до самопроектування становить відкрите динамічне особистісне утворення, архітектоніка якого впродовж життя набуває різних змістовних конфігурацій, а його остов можна схарактеризувати як інтегративний корпус таких психологічних характеристик особистості, як:

– прагнення до саморозвитку;
– системна рефлексія;
– толерантність до невизначеності;
– особистісна автономія;
– перспективна орієнтованість індивідуального досвіду особистості.

Характеристики особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування, вважаємо за доцільне визначити за допомогою відповідного діагностичного інструментарію:

– опитувальника «Диференціальний тип рефлективності» (розробка Д.О. Леонтьєва, Є.М. Лаптєвої, Є.М. Осіна, А.Ж. Саліхової) [124];

– методики визначення готовності до саморозвитку (розробка В.Л. Павлова) [163];

– шкали визначення толерантності до невизначеності (розробка Д. МакЛейна, адаптація Є.М. Осіна) [155];

– авторського опитувальника, спрямованного на визначення особистісної автономії та перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості.

Завдання вищезазначених діагностичних методик наведено в додатках (див. Додаток Б).

З метою визначення особистісної автономії (як виміру інтенціональної, смислової емансипації особистості) та перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості (як її готовності до здійснення життєвого проекту) нами було розроблено й апробовано авторський опитувальник здатності особистості до самопроектування.

У процесі його розробки перша пілотажна група складалась з 20 практичних психологів, що працюють у галузі освіти, бізнесу, займаються приватною практикою (12 осіб жіночої статі та 8 – чоловічої) віком від 24 до 57 років, яким було запропоновано сформулювати по двадцять тверджень, що за їхнім власним передбаченням розкривали б здатності особистості до самопроектування та можливості їх розвитку в цілому.

Задля подальшого опрацювання цих тверженнь було залучено групу з 5 експертів (3 співробітники та 2 аспіранти лабораторії когнітивної психології Інституту психології НАПН України імені Г.С. Костюка).

Другу пілотажну групу склали 1015 респондентів (501 особа чоловічої статі та 514 осіб – жіночої) віком від 17 до 62 років, яким було запропоновано виконати завдання згідно інструкції (див. підрозділ 2.2).

За найбільш тісними кореляційними зв’язками фактори було об’єднано в чотири комбінації, які склали відносно незалежні шкали опитувальника (див. Додаток А).

Результати, отримані за всіма методиками, піддано кількісному та якісному аналізу, підтверджено змістову (згідно теоретичної моделі дослідження) та критеріальну (за експертною оцінкою) валідність запропонованого опитувальника.

Згідно теоретичній моделі дослідження, вагомий чинник розвитку здатності особистості до самопроектування становить її наративна компетентність (див. підрозділи 1.2–1.3).

Так, у контексті самопроектування, наративна компетентність особистості визначається як сформованість у неї здатності виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти (див. підрозділ 1.3).

У структурі наративної компетентності нами виокремлено 3 основних рівні та визначено критеріальні ознаки сформованості наративної компетентності на кожному з них.

Так, до критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на передсмисловому рівні віднесено такі вміння:

– виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту наративу;

– виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях;

– стисло переказувати зміст тексту;

– складати розгорнутий план тексту наративу;

– ставити запитання за змістом тексту.

Серед критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на смисловому рівні визначено вміння:

– визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність);

– формулювати основну думку (ідею);

– виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор;

– прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу;

– ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні вважаємо за доцільне віднести вміння:

– припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення;

– рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів;

– прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом;

– аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту.

Для експериментального визначення рівня сформованості наративної компетентності особистості було здійснено:

– підбір необхідного наративного матеріалу для опрацювання респондентами;

– розробку діагностичних завдань до обраних текстів; алгоритм визначення в особистості певного рівня сформованості зазначеної компетентності;

– залучення групи експертів для визначення рівнів наративної компетентності респондентів.

Респондентам для ознайомлення та опрацювання було запропоновано 5 текстів-наративів: оповідання Пола Вілларда «Старий телефон», уривок з роману Макса Кідрука «Жорстоке Небо», оповідання Горге Букая «Шукач», уривок з повісті Валерія Бурлакова «Життя P.S.», уривок з оповідання Сергія Жадана «Матвій» (див. Додаток Б).

Серед них респонденти мали обрати за довільною ознакою будь-які три тексти та виконати 14 завдань до кожного з них, які було розроблено з урахуванням вищенаведених критеріїв сформованості наративної компетентності особистості на кожному з трьох рівнів: передсмисловому, смисловому та метасмисловому.

Цей діагностичний інструментарій було застосовано до учасників експерименту. Експериментальну групу склали 150 осіб із різних регіонів України, віком від 18 до 57 років (86 жінок та 64 чоловіки), які належали до 5 груп соціономічних професій по 30 осіб у кожній:

– працівники сфери освіти (10 викладачів, 5 вихователів, 2 гувернери, 4 тренери, 9 учителів);

– практичні психологи (30 осіб, що працюють у галузі освіти, бізнесу, займаються приватною практикою);

– медичні працівники (16 лікарів, 8 медсестер, 4 масажисти, 2 зубних техніки);

– працівники сфери правового та соціального захисту населення (14 юристів, 4 інспектори пенсійного фонду, 12 працівників служби у справах дітей);

– працівники сфери побутового обслуговування населення (15 продавців-консультантів, 10 операторів колцентрів, 5 працівників комунальної сфери).

До експерименту залучалися як працівники медичних закладів, закладів освіти, департаментів, що надають соціальні послуги та послуги щодо захисту прав дітей, соціального страхування та пенсійного забезпечення, правового захисту, комунальних підприємств міста Києва, так і члени певних професійних Інтернет-співтовариств, що мешкають у різних регіонах України, зв’язок з якими здійснювався за допомогою соціальних мереж та меседжерів. Отже, дослідження носило як очний, так і дистанційний характер.

З метою підвищення надійності та вірогідності визначених рівнів наративної компетентності респондентів було залучено групу з 15 експертів,

кожен з яких обробив 150 виконаних завдань до текстів (по 3 тексти від 50 респондентів). Отже, кожне з 450 виконаних респондентами завдань було оброблено 5 експертами.

Як експерти були залучені 3 співробітники лабораторії когнітивної психології Інституту психології НАПН України імені Г.С. Костюка, 6 магістрантів Київського національного торговельно-економічного університету (КНТЕУ), що навчаються за спеціальністю 053 Психологія, 6 практичних психологів, що працюють у галузі освіти, бізнесу, займаються приватною практикою.

Процедуру визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості розроблено у вигляді структурної математичної моделі, валідність якої підтверджено кореляційними зв'язками з експертним оцінюванням.

Отже, у цілому на констатувальному етапі в експериментальному дослідженні взяло участь 1050 представників соціономічних професій з різних регіонів України, які склали дві пілотажні групи кількістю 20 осіб (12 осіб жіночої статі та 8 – чоловічої) віком від 23 до 60 років та 1015 осіб (501 особа чоловічої статі та 514 осіб – жіночої) віком від 17 до 62 років, дві експертні групи кількістю 5 і 15 осіб та одну експериментальну, до складу якої увійшли 150 респондентів з другої пілотажної групи (86 жінок та 64 чоловіки) віком від 18 до 57 років, які належали до п'яти вищезазначених груп соціономічних професій.

Достовірність отриманих результатів емпіричного дослідження було забезпечено:

– методологічним обґрунтуванням його основних положень, здійсненим у контексті психолого-герменевтичної парадигми;

– обґрунтуванням теоретичної моделі дослідженням з виділенням психологічних характеристик особистості, що визначають її здатність до самопроектування, основних чинників самопроектування особистості, рівнів та критеріїв сформованості в особистості наративної компетентності як чинника самопроектування;

– методологічними положеннями некласичної психодіагностики;

– наскрізним характером зв’язку між етапами дослідження;

– формуванням репрезентативних вибірок досліджуваних;

– використанням у дослідженні методів і діагностичних методик, адекватних меті і завданням дослідження;

– відповідністю діагностичного інструментарію критеріям валідності та надійності;

– застосуванням методів математичної статистики для обчислювання отриманих експериментальних даних;

– апробацією результатів.

2.2. Розробка опитувальника здатності особистості до самопроектування

Згідно теоретичній моделі дослідження, характеристики особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування: прагнення до саморозвитку (особистий проект); системна рефлексія (за Д.О. Леонтьєвим [124]); толерантність до невизначеності [123]; особистісна автономія (вищий рівень інтенціональної, смислової емансипації особистості); перспективна орієнтованість індивідуального досвіду особистості (життєвий проект), – в експериментальному дослідженні визначаються за допомогою відповідного діагностичного інструментарію (див. 2.1).

З метою визначення особистісної автономії як виміру інтенціональної [70], смислової емансипації особистості та перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості як її готовності до здійснення життєвого проекту нами було розроблено опитувальник здатності особистості до самопроектування. Представимо алгоритм її розробки на пілотажному етапі дослідження.

1. Перша пілотажна група складалась із 20 практичних психологів, що працюють у галузі освіти, бізнесу, займаються приватною практикою (12 осіб

жіночої статі та 8 – чоловічої) віком від 24 до 57 років, яким було запропоновано сформулювати по двадцять тверджень, що за їхнім власним передбаченням розкривали б здатності особистості до самопроектування та можливості їх розвитку в цілому. У результаті нами було отримано майже 356 різних тверджень.

2. Задля їх подальшого опрацювання було залучено групу з 5 експертів. Як експерти виступили 3 співробітники та 2 аспіранти лабораторії когнітивної психології Інституту психології НАПН України імені Г.С. Костюка. У результаті ці твердження були узагальнені до 50.

1. Я вважаю себе ковалем власного щастя.
2. Я розділяю думку, що горбатого могила виправить.
3. Я сповнений бажання змінюватися відповідно до вимог значимої для мене людини.
4. Я легко знаходжу спільну мову із собою.
5. Я знаю, що саме мені робити в житті.
6. Я обурююся вимогами, що висувають оточуючі, проте не в змозі захищати себе, відстоювати своє право на власні бажання та переконання.
7. Я боюсь бути «білою ґавою» в очах інших.
8. Я маю дуже чіткі цілі та наміри.
9. Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є значимим для мене.
10. У складних обставинах я зазвичай чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою.
11. Якщо для досягнення цілей мені доводиться «наступати собі на горлянку», то я відмовляюсь від таких цілей або шукає інші шляхи їх досягнення.
12. Мій настрій – дуже чутливий механізм, мене легко «вибити з колії».
13. Прагнучи важливих подій, я намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при різних варіантах розвитку ситуації.

14. Моє життя хаотичне, не підпорядковано чітким цілям.

15. У моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили своє ставлення до мене.

16. Я зазвичай самостійно приймаю рішення.

17. Мені багато чого не подобається в моїх стосунках з іншими, але я не маю можливості що-небудь змінити.

18. Я є автором власних вчинків.

19. Якщо відбувається конфліктна ситуація, то, розмірковуючи, хто винний, я зазвичай починаю із себе.

20. Я постійно переконую себе, що я не гірше інших.

21. Я легко потрапляю під вплив інших людей.

22. Я зазвичай замислююсь над можливими наслідками моїх вчинків.

23. Не розумію, навіщо взагалі живу, просто живу, як усі.

24. Я себе погано почуваю, коли не відповідаю очікуванням інших людей.

25. Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності.

26. У складних ситуаціях намагаюся ставити перед собою задачі та їх вирішувати.

27. Я не впевнений(на), що здатний(на) знайти своє покликання в житті.

28. Я вважаю, що краще все робити старими перевіреними способами.

29. У складних ситуаціях я часто «сиджу і чекаю у моря погоди».

30. Я сам коваль своєї долі.

31. Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою.

32. Я зазвичай аналізую свої почуття й досвід.

33. Я боюсь відрізнятися від інших.

34. Мені цікаво жити.

35. Я живу сьогоденням і мало хвилююсь, яким саме буде моє майбутнє.

36. Я відчуваю себе на узбіччі життя.

37. У вважаю, що обставини сильніше за мене.

38. Прагну знати про себе більше.

39. Перешкоди, які виникають у моєму житті, стимулюють мене діяти.

40. У спілкуванні я зацікавлений(а) у зворотному зв’язку, це допомагає мені критично ставитися до себе.

41. Я зазвичай намагаюсь осмислювати свої вчинки.

42. Я вірю у власні можливості досягти поставлених цілей.

43. Я прагну бути відкритою людиною.

44. Я усвідомлюю вплив, який чинять на мене інші люди.

45. Я керую власним професійним розвитком.

46. Отримую задоволення від процесу вирішення життєвих задач.

47. Мене лякає зростаюча відповідальність.

48. Я планую вдосконалити в собі певні якості.

49. Моє життя спрямовано на майбутнє.

50. Я вважаю, що людина повинна задовольняти очікування своїх батьків щодо її життєвих досягнень та здійснень.

При подальшому опрацюванні цих тверджень ми будемо зберігати вищенаведену нумерацію.

3. Другу пілотажну групу склали 1015 респондентів (501 особа чоловічої статі та 514 осіб – жіночої) віком від 17 до 62 років, яким було запропоновано виконати завдання згідно інструкції:

Інструкція

«Шановний респонденте! Запрошуємо Вас узяти участь у дослідженні проблеми дискурсивного самопроектування особистості. Дослідження носить анонімний характер, а Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому вигляді.

Вам пропонується низка тверджень. Оцініть, наскільки вони є вірними для Вас.

При оцінці використовуйте таку шкалу:

1_____2_____3_____4_____5

зовсім не згодний || щось середнє || повністю згодний

Ми будемо вдячні за Вашу згоду виконати завдання».

4. На наступному етапі відповіді 1015 респондентів на 50 тверджень були піддані факторному аналізу за методом головних компонент і факторним обертанням «Equamax», яке спрямоване на спрощення інтерпретації як факторів, так і змінних одночасно. Результати аналізу наведено у додатках (див. додаток А.1).

Як видно з таблиць додатку А.1, у повернутій матриці факторних компонентів твердження під номерами 2; 3; 4 мають високі навантаження на фактори, які пояснюють найнижчий відсоток сукупної дисперсії. Тим самим вони відтягують навантаження інших тверджень з більш вагомих факторів. Через це зазначені твердження було знято нами з подальшого аналізу.

Твердження під номерами 11 та 19 у всіх виділених здійсненим аналізом факторах мають дуже низькі навантаження до 0,40 (у таблиці додатку А.1 у матриці повернутих компонентів подані всі навантаження, нижчі за 0,4). Тобто, ці твердження не значно, але пов’язані майже з усіма виділеними факторами. Тому, твердження 11 і 19 також знято з подальшого аналізу.

5. На наступному етапі відповіді 45 тверджень (без тверджень: 3; 11; 19; 2; 4) було повторно піддано факторизації за вказаними вище параметрами. За критерієм Кайзера на масиві 1015 відповідей респондентів виділено 10 факторів, що представлено в додатках (див. додаток А.2). Утім, за результатами аналізу виявилось, що більшість тверджень з невисокими навантаженнями входять до різних факторів. Отже, у такому разі передбачається наявність зв’язку між виділеними факторами.

6. На цьому етапі перевірку наявності зв’язку між виділеними 10 факторами здійснено за ранговим критерієм кореляції Спірмена, що представлено в додатках (див. додаток А.3). Аналіз показав, що майже всі виділені фактори перебувають у позитивних взаємозв’язках. Цього слід було

очікувати, адже всі сформульовані твердження розкривають характеристики особистості, здатної до самопроектування.

За найбільш тісними кореляційними зв'язками фактори було об'єднано в чотири комбінації, які можуть складати відносно незалежні шкали опитувальника.

Шкала 1: фактор 1 + фактор 2 (взаємозв'язок між факторами: $r = 0{,}815$, $p \leq 0{,}001$);

Шкала 2: фактор 3 + фактор 5 + фактор 9 (фактор 3 і фактор 5 – $r = 0{,}794$, $p \leq 0{,}001$; фактор 3 і фактор 9 – $r = 0{,}711$, $p \leq 0{,}001$; фактор 5 і фактор 9 – $r = 0{,}779$, $p \leq 0{,}001$);

Шкала 3: фактор 4 + фактор 6 ($r = 0{,}887$, $p \leq 0{,}001$);

Шкала 4: фактор 7 + фактор 8 + фактор 10 (фактор 7 і фактор 8 – $r = 0{,}703$, $p \leq 0{,}001$; фактор 7 і фактор 10 – $r = 0{,}681$, $p \leq 0{,}001$; фактор 8 і фактор 10 – $r = 0{,}663$, $p \leq 0{,}001$).

Отже, до першої шкали ввійшли 12 тверджень:

1. Я вважаю себе ковалем власного щастя.

5. Я знаю, що саме мені робити в житті.

8. Я маю дуже чіткі цілі та наміри.

9. Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є значимим для мене.

14. Моє життя хаотичне, не підпорядковано чітким цілям.

16. Я зазвичай самостійно приймаю рішення.

18. Я є автором власних вчинків.

23. Не розумію, навіщо взагалі живу, просто живу, як усі.

27. Я не впевнений(на), що здатний(на) знайти своє покликання в житті.

30. Я сам коваль своєї долі.

34. Мені цікаво жити.

45. Я керую власним професійним розвитком.

Перша шкала отримала назву ***«Я-діюче».***

До другої шкали ввійшли 13 тверджень.

13. Прагнучи важливих подій, я намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при різних варіантах розвитку ситуації.

22. Я зазвичай замислююсь над можливими наслідками моїх вчинків.

32. Я зазвичай аналізую свої почуття й досвід.

38. Прагну знати про себе більше.

39. Перешкоди, які виникають у моєму житті, стимулюють мене діяти.

40. У спілкуванні я зацікавлений(а) у зворотному зв'язку, це допомагає мені критично ставитися до себе.

41. Я зазвичай намагаюсь осмислювати свої вчинки.

42. Я вірю у власні можливості досягти поставлених цілей.

43. Я прагну бути відкритою людиною.

44. Я усвідомлюю вплив, який чинять на мене інші люди.

46. Отримую задоволення від процесу вирішення життєвих задач.

48. Я планую вдосконалити в собі певні якості.

49. Моє життя спрямовано на майбутнє.

Друга шкала отримала назву ***«Я-плануюче».*** За цією шкалою визначається готовність особистості до здійснення життєвого проекту.

Отже, за допомогою врахування даних за двома шкалами авторського опитувальника здатності особистості до самопроектування «Я-діюче» та «Я-плануюче» визначається перспективна орієнтованість індивідуального досвіду особистості.

Твердження оцінюються за 5-ти бальною шкалою.

До третьої шкали ввійшли 10 тверджень.

7. Я боюсь бути «білою ґавою» в очах інших.

10. У складних обставинах я зазвичай чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою.

12. Мій настрій – дуже чутливий механізм, мене легко «вибити з колії».

20. Я постійно переконую себе, що я не гірше інших.

21. Я легко потрапляю під вплив інших людей.

24. Я себе погано почуваю, коли не відповідаю очікуванням інших людей.

25. Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності.

33. Я боюсь відрізнятися від інших.

36. Я відчуваю себе на узбіччі життя.

47. Мене лякає зростаюча відповідальність.

Третя шкала отримала назву ***«Автономія».***

До четвертої шкали ввійшли 10 тверджень.

6. Я обурююся вимогами, що висувають оточуючі, проте не в змозі захищати себе, відстоювати своє право на власні бажання та переконання.

14. Моє життя хаотичне, не підпорядковано чітким цілям.

15. У моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили своє ставлення до мене.

17. Мені багато чого не подобається в моїх стосунках з іншими, але я не маю можливості що-небудь змінити.

28. Я вважаю, що краще все робити старими перевіреними способами.

29. У складних ситуаціях я часто «сиджу і чекаю у моря погоди».

31. Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою.

35. Я живу сьогоденням і мало хвилююсь, яким саме буде моє майбутнє.

37. Я вважаю, що обставини сильніше за мене.

50. Я вважаю, що людина повинна задовольняти очікування своїх батьків щодо її життєвих досягнень та здійснень.

Четверта шкала отримала назву ***«Імпульсивна квазісвобода».***

Отже, за допомогою врахування даних за двома іншими шкалами авторського опитувальника здатності особистості до самопроектування «Автономія» та «Імпульсивна квазісвобода» визначаються особливості інтенціональної, смислової емансипації особистості.

Твердження оцінюються за 5-ти бальною шкалою.

Таким чином, за результатами апробації авторського опитувальника можна зробити висновок, що розроблений діагностичний інструментарій

доцільно використовувати для визначення характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування: особистісної автономії на перспективної орієнтації досвіду особистості.

Отже, запропонований опитувальник здатності особистості до самопроектування в комплексі з опитувальником «Диференціальний тип рефлективності» (розробка Д.О. Леонтьєва, Є.М. Лаптєвої, Є.М. Осіна, А.Ж. Саліхової [124]), методикою визначення готовності до саморозвитку (розробка В.В. Павлова [163]), шкалою визначення толерантності до невизначеності (розробка Д. МакЛейна, адаптація Є.М. Осіна [155]) (див. 2.1.) визначають характеристики особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування, згідно теоретичної моделі дослідження (див. 1.3).

2.3. Створення діагностичного інструментарію, спрямованого на визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості

Вирішення поставленого другого завдання емпіричного дослідження – розробити й апробувати методичний (психолого-герменевтичний) інструментарій визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості – передбачає:

– підбір необхідного наративного матеріалу для опрацювання;

– розробку діагностичних завдань до обраних текстів наративів з урахуванням критеріїв сформованості наративної компетентності особистості, згідно теоретичної моделі дослідження (див. підрозділ 1.3.), та алгоритму визначення в особистості певного рівня сформованості наративної компетентності: передсмислового, смислового, метасмислового;

– залучення групи експертів для визначення рівнів наративної компетентності респондентів.

Для проведення емпіричного дослідження було сформовано вибірку з 150 респондентів віком від 18 до 57 років, що належать до соціономічних професій (див підрозділ 2.1).

Визначаючи критерії відбору наративного матеріалу для опрацювання респондентами, ми спиралися на теоретичні положення У. Еко про «відкритість» тексту [242], концепцію М.М. Бахтіна про діалогічність [15] та концепцію Н.В. Чепелєвої про структурно-смислову організацію тексту як чинника його розуміння [221].

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

1. Діалогічність тексту, що передбачає:

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

– адресованість, яка за М.М. Бахтіним визначається тим, наскільки автор уявляє своїх адресатів, яка сила їх впливу на висловлювання, особливо на його композицію та стиль [15];

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

– включення в смисловий простір тексту різних точок зору на матеріал, що викладається, зіставлення різних смислових позицій [221].

2. Структурованість. Щодо цього критерію ми розділяємо позицію Н.В. Чепелєвої, згідно якої важливими характеристиками структурно-смислової організації є інформаційна насиченість тексту-наративу, яка включає в себе когнітивну, рефлексивну та регулятивну інформацію, а також рівномірний розподіл її по всьому тексту [221].

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

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

телефон», уривок з роману Макса Кідрука «Жорстоке Небо», оповідання Горге Букая «Шукач», уривок з повісті Валерія Бурлакова «Життя P.S.», уривок з оповідання Сергія Жадана «Матвій». Запропоновані тексти наведено в додатках (див. Додаток Б).

Серед них респонденти мали обрати за довільною ознакою будь-які три тексти та виконати 14 завдань до кожного з них, завдання було розроблено з урахуванням вищенаведених критеріїв сформованості наративної компетентності особистості на кожному з трьох рівнів: передсмисловому, смисловому, метасмисловому.

Інструкція для респондентів

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

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

Завдання до текстів

Напишіть назву обраного Вами тексту.

1. Із скількох частин, на Вашу думку, складається текст? Виділить їх у тексті.
2. Складіть розгорнутий план тексту.
3. Поставте 3-5 власних запитань до тексту.
4. Чи представлена в тексті проблемна ситуація, до розв’язання якої прагне автор, у чому, на Вашу думку, її суть?
5. Сформулюйте основну думку тексту, узагальнення його змісту в одному реченні.
6. Напишіть продовження тексту, власне припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту (1-5 речень).
7. Закінчіть речення: «Читаючи текст,

a) я був(ла) цілком згоден(на) з тим, що …

b) мене здивувало, що …

c) я задумався(лась) над …

d) якби я давав(ла) пораду іншій людині прочитати цей текст, то, у першу чергу, наголосив(ла) б на …»

8. Як Ви вважаєте, що спонукало автора до написання даного тексту?

9. Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору (1-3 речення).

10. Поставте 3-5 власних запитань до автора тексту.

11. Чим особисто для Вас було корисно/некорисно знайомство з текстом?

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

13. Чи є, на Вашу думку, щось таке, що поєднує запропоновані тексти?

14. Які труднощі виникали у Вас у процесі виконання завдань?

Оброблення результатів виконання завдань респондентами до запропонованих текстів

Результати виконання кожного із запропонованих завдань за трьома текстами оцінюються за трибальною шкалою: за кожну відповідь нараховується від «0» до «2» балів, виходячи з таких критеріїв.

1. Із скількох частин, на Вашу думку, складається текст? Виділить їх у тексті.

0 – немає відповіді;

1 – частини тексту виокремлені некоректно;

2 – частини тексту виокремлені коректно.

2. Складіть розгорнутий план тексту.

0 – немає відповіді;

1 – розгорнутий план нечітко структурований;

2 – розгорнутий план чітко структурований.

3. Поставте 3-5 власних запитань до тексту.

0 – немає власних запитань до тексту або запитання до тексту некоректні (не мають відношення до змісту тексту);

1 – запитання до тексту в межах змісту тексту;

2 – запитання до тексту виходять за межі змісту тексту.

4. Чи представлена в тексті проблемна ситуація, до розв'язання якої прагне автор, у чому, на Вашу думку, її суть?

0 – немає відповіді або проблемна ситуація виділена некоректно («не по суті»);

1 – проблемна ситуація виділена, але має узагальнений характер («позаособистісний»);

2 – проблемна ситуація виділена, спостерігається особистісна співпричетність респондента до неї.

5. Сформулюйте основну думку тексту, узагальнення його змісту в одному реченні.

0 – немає відповіді або основна думка тексту виділена некоректно («не по суті»);

1 – основна думка тексту виділена, але має узагальнений характер («позаособистісний»);

2 – основна думка тексту виділена, спостерігається особистісна співпричетність респондента до неї.

6. Напишіть продовження тексту, власне припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту (1-5 речень).

0 – варіант продовження відсутній;

1 – сформульовано варіант продовження наративу, що не містить рефлексивної інформації;

2 – сформульовано варіант продовження наративу, що містить рефлексивну інформацію.

7. Закінчіть речення: «Читаючи текст,

a) я був(ла) цілком згоден(на) з тим, що …

b) мене здивувало, що …

c) я задумався(лась) над …

d) якби я давав(ла) пораду іншій людині прочитати цей текст, то, у першу чергу, наголосив(ла) б на …»

Кожний пункт цього завдання оцінюється окремо:

0 – немає відповіді або відповідь некоректна («не по суті»);

1 – відповідь у межах змісту тексту;

2 – відповіді виходять за межі змісту тексту.

8. Як Ви вважаєте, що спонукало автора до написання даного тексту?

0 – немає відповіді або відповідь некоректна («не по суті»);

1 – відповідь має узагальнений характер («позаособистісний»);

2 – у відповіді спостерігається особистісна співпричетність респондента.

9. Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору (1-3 речення).

0 – немає відповіді або відповідь некоректна («не по суті»);

1 – відповідь має узагальнений характер («позаособистісний», без рефлексії);

2 – відповідь містить рефлексивну інформацію.

10.Поставте 3-5 власних запитань до автора тексту.

0 – немає відповіді або відповідь некоректна («не по суті»);

1 – відповідь у межах змісту тексту;

2 – відповідь виходять за межі змісту тексту.

11.Чим особисто для Вас було корисно/некорисно знайомство з текстом?

0 – немає відповіді або відповідь некоректна («не по суті»);

1 – відповідь має узагальнений характер («позаособистісний», без рефлексії);

2 – відповідь містить рефлексивну інформацію.

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

0 – немає відповіді або відповідь некоректна («не по суті»);

1 – відповідь має узагальнений характер («позаособистісний», без рефлексії);

2 – відповідь містить рефлексивну інформацію.

13.Чи є, на Вашу думку, щось таке, що поєднує запропоновані тексти?

0 – немає відповіді або тексти нічого не поєднує;

1 – поєднує, але відповідь не розгорнута;

2 – поєднує, відповідь розгорнута.

14. Які труднощі виникали у Вас у процесі виконання завдань?

0 – немає відповіді;

1 – відповідь нерозгорнута;

2 – розгорнута відповідь.

Ключ до визначення рівнів сформованості наративної компетентності респондентів:

1. Передсмисловий рівень (завдання: 1, 2, 3);
2. Смисловий рівень (завдання: 4, 5, 6, 7a, 7b, 7c, 10);
3. Метасмисловий рівень (завдання: 7d, 8, 9, 11, 12, 13, 14).

Приклади виконання завдань до текстів наведено в додатках (див. Додаток В).

Процедура попереднього визначення рівнів сформованості наративної компетентності в респондентів за результатами виконання завдань до трьох текстів

1. Визначення респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Підраховується сума балів, отриманих за відповіді до завдань 1, 2, 3 за всіма трьома текстами, обраними респондентами для опрацювання, разом.

Максимальний бал за одну відповідь – «2», отже, максимальна сума балів, яку може отримати респондент, становить «18».

2. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні передсмислового рівня сформованості наративної компетентності:

низький – 0-6 балів;

середній – 7-12;

високий – 13-18.

3. Частотна статистика представлена в таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Частотний розподіл респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	низький	5	3,3	3,3	3,3
	середній	30	20,0	20,0	23,3
	високий	115	76,7	76,7	100,0
	Всього	150	100,0	100,0	

Як видно з таблиці 2.1, із 150 респондентів низький підрівень передсмислового рівня сформованості наративної компетентності має 3,3 % (5 осіб); середній – 20 % (30 осіб); високий – 76,7 % (115 осіб).

4. Встановлений високий рівень передсмислового рівня сформованості наративної компетентності респондентів може бути як перехідним від передсмислового до смислового рівня, так і більш високим рівнем їхньої сформованості наративної компетентності: смисловим або метасмисловим. Низький та середній рівні передсмислового рівня наративної компетентності респондентів характеризують рівень їхньої сформованості, не вищий за передсмисловий.

5. Отже, передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності відзначено в 23,3 % респондентів. У 76,7 % (115 осіб) респондентів рівень сформованості наративної компетентності необхідно встановити.

2. Визначення респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Три перші підпункти завдання 7 (7a, 7b, 7c) спрямовані на визначення здатності до інтерпретації, тому для цих трьох підпунктів обраховано загальний бал, який є математичним очікуванням (середнім арифметичним) від рангів цих трьох відповідей на три обрані респондентами

тексти. Таким чином, у цілому за означені три підпункти максимальний бал становить «2».

2. Підраховується сума балів за відповіді на завдання 4, 5, 6, 7a, 7b, 7c, 10 за всіма трьома обраними респондентами текстами в цілому. Отже, максимальна сума балів становить «30».

3. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні смислового рівня сформованості наративної компетентності:

низький – 0-10;

середній – 10,01-20;

високий – 20,01-30.

4. Частотна статистика представлена в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Частотний розподіл респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	низький	14	12,2	12,2	12,2
	середній	57	49,6	49,6	61,7
	високий	44	38,3	38,3	100,0
	Всього	115	100,0	100,0	

Як видно з таблиці 2.2, із 115 осіб низький підрівень смислового рівня сформованості наративної компетентності має 12,2 % (14 осіб); середній – 49,6 % (57 осіб); високий – 38,3 % (44 особи).

5. Встановлений низький підрівень смислового рівня наративної компетентності респондентів вказує на перехідний стан її сформованості від передсмислового до смислового рівня.

Таких респондентів виявлено 14 осіб.

Середній підрівень смислового рівня сформованості наративної компетентності респондентів указує саме на цей смисловий рівень наративної компетентності. Таких осіб виявлено 57.

Високий підрівень смислового рівня сформованості наративної компетентності респондентів може бути як перехідним від смислового до метасмислового рівня наративної компетентності, так і її метасмисловим рівнем.

Отже, у 44 осіб необхідно встановити рівень сформованості їхньої наративної компетентності.

3. Визначення респондентів, що мають метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Знайдено суму балів у 44 респондентів за відповіді на питання 7d, 8, 9, 11, 12, 13, 14 на всі три обрані респондентами тексти. Максимальна сума балів становить «42».

2. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні метасмислового рівня сформованості наративної компетентності:

низький – 0-14;

середній – 15-28;

високий – 29-42.

3. Частотна статистика представлена в таблиці 2.3

Як видно з таблиці 2.3, із 44 осіб низький підрівень метасмислового рівня сформованості наративної компетентності має 22,7 % (10 осіб); середній – 36,4 % (16 осіб); високий – 40,9 % (18 осіб).

4. Встановлений низький підрівень метасмислового рівня сформованості наративної компетентності вказує на перехідний стан її сформованості від смислового до метасмислового рівня.

Таких респондентів виявлено 10 осіб.

Таблиця 2.3

Частотний розподіл респондентів, що мають метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	низький	10	22,7	22,7	22,7
	середній	16	36,4	36,4	59,1
	високий	18	40,9	40,9	100,0
	Всього	44	100,0	100,0	

Середній і високий підрівні метасмислового рівня відповідають метасмисловому рівню сформованості наративної компетентності.

Таких осіб виявлено 34.

Узагальнюючи отримані результати, представимо загальну статистику за рівнем сформованості наративної компетентності респондентів (див. таблицю 2.4).

Таблиця 2.4

Загальна статистика за рівнем сформованості наративної компетентності респондентів, визначеним способом підрахунку балів

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	передсмисловий	35	23,3	23,3	23,3
	передсмисловий-смисловий	14	9,3	9,3	32,7
	смисловий	57	38,0	38,0	70,7
	смисловий-метасмисловий	10	6,7	6,7	77,3
	метасмисловий	34	22,7	22,7	100,0
	Всього	150	100,0	100,0	

Отже, у цілому встановлено, що:

– передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 23,3 % респондентів від загальної вибірки, що становить 35 осіб;

– на перехідному етапі від передсмислового до смислового рівня наративної компетентності знаходиться 9,3 % (14 осіб);

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 38 % респондентів від загальної вибірки, що становить 57 осіб;

– на перехідному етапі від смислового до метасмислового рівня наративної компетентності знаходиться 6,7 % (10 осіб);

– метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 22,7 % респондентів від загальної вибірки, що становить 34 особи.

На заключному етапі експериментального дослідження наративної компетентності особистості для визначення рівнів її сформованості у респондентів було залучено групу з 15 експертів, кожен з яких обробив 150 виконаних завдань до текстів (по 3 тексти від 50 респондентів). Отже, кожне з 450 виконаних респондентами завдань було оброблено 5 експертами.

Як експерти були залучені 3 співробітники лабораторії когнітивної психології Інституту психології НАПН України імені Г.С. Костюка, 6 магістрантів Київського національного торговельно-економічного університету (КНТЕУ), що навчаються за спеціальністю 053 Психологія, 6 практичних психологів, що працюють у галузі освіти, бізнесу, займаються приватною практикою.

Експертам пропонувалась така інструкція: проаналізувати виконані респондентами завдання до текстів та визначити рівні сформованості їхньої наративної компетентності (передсмисловий, смисловий, метасмисловий), виходячи з критеріїв, що представлені в попередньому розділі (див. 1.3).

Критеріальні ознаки сформованості наративної компетентності особистості на передсмисловому рівні:

уміння

– виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту наративу;

– виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях;

– стисло переказувати зміст тексту;

– складати розгорнутий план тексту наративу;

– ставити запитання за змістом тексту.

Критеріальні ознаки сформованості наративної компетентності особистості на смисловому рівні:

уміння

– визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність);

– формулювати основну думку (ідею);

– виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор;

– прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу;

– ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).

Критеріальні ознаки сформованості наративної компетентності особистості на метасмисловому рівні:

уміння

– припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення;

– рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів;

– прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом;

– аналізувати труднощі, що виникають при розуміння тексту.

Далі результат експертної оцінки рівня наративної компетентності по кожному респонденту було обчислено як математичне очікування (середнє арифметичне) від наданих їм відповідей п'ятью експертами по трьом опрацьованим респондентами текстам. Тобто, за опрацювання текстів кожен респондент отримав 15 експертних оцінок від «1» до «3» балів, де «1» бал відповідає передсмисловому рівню сформованості наративної компетентності, «2» – смисловому, «3» – метасмисловому.

Узагальнюючи отримані результати, представимо загальну статистику за рівнем сформованості наративної компетентності респондентів, встановленим шляхом експертизи (див. таблицю 2.5).

Таблиця 2.5

Загальна статистика за рівнем сформованості наративної компетентності респондентів, встановленим шляхом експертизи

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	передсмисловий	30	20,0	20,0	20,0
	передсмисловий-смисловий	10	6,7	6,7	26,7
	смисловий	67	44,7	44,7	71,3
	смисловий-метасмисловий	4	2,7	2,7	74,0
	метасмисловий	39	26,0	26,0	100,0
	Всього	150	100,0	100,0	

Отже, у цілому встановлено, що:

– передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 20 % респондентів від загальної вибірки, що становить 30 осіб;

– на перехідному етапі від передсмилового до смислового рівня наративної компетентності знаходиться 6,7 % (10 осіб);

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 44,7 % респондентів від загальної вибірки, що становить 67 осіб;

– на перехідному етапі від смислового до метасмислового рівня наративної компетентності знаходиться 2,7 % (4 особи);

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 26 % респондентів від загальної вибірки, що становить 39 осіб;

З метою підтвердження надійності визначення рівнів сформованості наративної компетентності респондентів запропонованим нами способом підрахунку балів, нами було обраховано зв’язок визначених нами рівнів наративної компетентності респондентів способом підрахунку балів, як було описано вище, та їхніх рівнів за результатами експертизи.

Задля наочності вищенаведені табличні дані (табл. 2.4 і табл. 2.5) представимо у вигляді гістограми (див. рисунок 2.1).

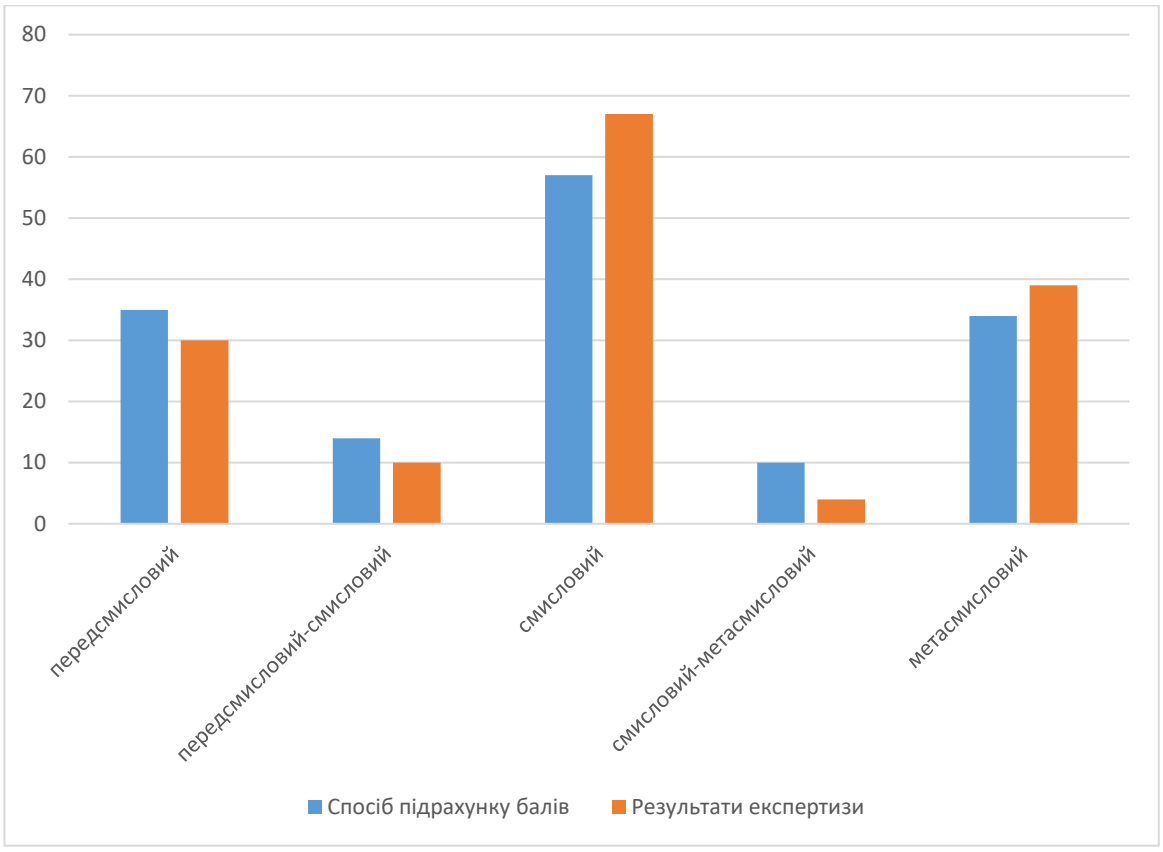


Рис. 2.1. Рівні наративної компетентності респондентів, визначені способом підрахунку балів та за результатами експертизи

Як видно з гістограми, опис за відсотками рівнів наративної компетентності респондентів, отриманих способом підрахунку балів, та їхніх рівнів, визначених за результатами експертизи, дає попередньо дуже схожі результати.

Підтвердимо це припущення за допомогою статистичного аналізу. З цією метою змінні з визначеними нами рівнями наративної компетентності, отриманими способом підрахування балів, та відповідні рівні за результатами експертної оцінки було піддано кореляційному непараметричному аналізу за ранговим коефіцієнтом Спірмана, результати якого представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати кореляційного аналізу рівнів наративної компетентності за ранговим коефіцієнтом Спірмана

			Рівень наративної компетентності	експертиза_НК
Ро Спірмана	Рівень наративної компетентності	Коефіцієнт кореляції	1,000	,967**
		Знач. (2-х сторонння)	.	,000
		N	150	150
	експертиза_НК	Коефіцієнт кореляції	,967**	1,000
		Знач. (2-х сторонняя)	,000	.
		N	150	150

**. Кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння).

Як видно з табл. 2.6, за результатами кореляційного непараметричного аналізу за ранговим коефіцієнтом Спірмана встановлено тісний зв’язок ($\rho_0 = 0,97$) на високому рівні значимості ($p \leq 0,001$).

Усі числові результати визначення рівня сформованості наративної компетентності особистості, встановленого способом підрахунку балів та шляхом експертної оцінки, більш детельно представлено в додатках (див. Додаток В).

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що валідність запропонованої структурної математичної моделі як алгоритму визначення в особистості певного рівня сформованості наративної компетентності в залежності від результатів виконання нею запропонованих завдань до текстів підтверджено кореляційними зв’язками з експертним оцінюванням.

Отже, розроблений методичний інструментарій може бути використано для визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості.

2.4. Характеристика результатів емпіричного дослідження особливостей впливу рівня сформованості наративної компетентності особистості на розвиток її здатності до самопроектування

Завдання даного етапу констатувального дослідження полягало в експериментальному визначенні особливостей впливу рівня сформованості наративної компетентності особистості на розвиток її здатності до самопроектування.

Для проведення емпіричного дослідження було сформовано вибірку з 150 респондентів віком від 18 до 57 років, що належать до соціономічних професій та пройшли попередню діагностику рівня їхньої наративної компетентності (див. підрозділ 2.1). Згідно теоретичної моделі дослідження проблеми розвитку наративної компетентності особистості, виокремлено три основних рівня її сформованості в особистості: передсмисловий, смисловий та метасмисловий. Змістовна характеристика цих рівнів та критеріїв їхньої сформованості представлена в підрозділі 1.3.

Рівні наративної компетентності респондентів, що взяли участь у експериментальному дослідженні, було визначено за допомогою запропонованої авторської методики, процедура та результати застосування якої наведено в підрозділі 2.3. За результатами її проведення, із загальної вибірки в 150 досліджуваних передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності було продіагностовано у 35 осіб; на перехідному етапі від передсмислового до смислового рівня наративної компетентності знаходиться 14 осіб; смисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 57 респондентам; на перехідному етапі від смислового до метасмислового рівня наративної компетентності знаходиться 10 осіб; метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 34 респондентам.

Згідно теоретичної моделі, представленої вище, здатність особистості до самопроектування визначається інтегральним корпусом психологічних

характеристик особистості, серед яких доцільно виокремити сформованість у особистості прагнення до саморозвитку, системної рефлексії, толерантності до невизначеності, особистісної автономії та перспективної орієнтованості її індивідуального досвіду (див. підрозділ 1.1).

Для визначення сформованості перших трьох із вищезазначених особистісних характеристик (прагнення до саморозвитку, системної рефлексії, толерантності до невизначеності) було підібрано відповідні діагностичні методики, а для діагностики стану сформованості особистісної автономії та перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості було запропоновано авторську методику – опитувальник здатності особистості до самопроектування, процес розробки якого на пілотажному етапі дослідження наведено в підрозділі 2.2.

1. Прагнення до саморозвитку (до побудови особистісного проекту) було визначено за допомогою методики виявлення готовності до саморозвитку (розробка В.В. Павлова [163]). За результатами проведення цієї методики, на підставі результатів за двома шкалами («готовність до самопізнання» та «готовність до самоудосконалення»), респондентам присвоюється певний стан готовності до саморозвитку:

1) можу самовдосконалюватись, але не хочу пізнавати себе;
2) хочу знати себе і можу самовдосконалюватися;
3) не хочу знати себе і не можу змінюватися;
4) хочу знати себе, але не можу себе змінити.

При здійсненні аналізу первинних даних у нашому дослідженні використано не кінцеву чотирьохваріантну різноманітність станів, а дані за окремими шкалами: «готовність до самопізнання» та «готовність до самоудосконалення».

Це зумовлено тим, що в контексті вивчення проблеми здатності особистості до самопроектування саме ці особистісні характеристики є надзвичайно важливими і становлять «силові лінії» процесу саморозвитку, самотворення, самопроектування особистості. При цьому, дані за означеними

шкалами представлені як рангові змінні, на противагу визначенню загального стану готовності до саморозвитку, що є номінальною змінною, яка, у свою чергу, має свої переваги при індивідуальній психологічній роботі з особистістю.

2. Продуктивну рефлексію оцінено за допомогою опитувальника «Диференціальний тип рефлективності» (розробка Д.О. Леонтьєва, Є.М. Лаптєвої, Є.М. Осіна, А.Ж. Саліхової [124]). Зазначена методика спрямована на діагностику системної («позитивної рефлексії») та двох видів «негативної рефлексії» – інтроспекції та квазірефлексії (за Д.О. Леонтьєвим [122]).

3. Толерантність до невизначеності продіагностовано за шкалою толерантності до невизначеності (розробка Д. МакЛейна, адаптація Є.М. Осіна [155]). За цією методикою визначається ставлення особистості до новизни, до складних завдань, невизначених ситуацій, надання переваги невизначеності, запобігання невизначеності та загальний бал толерантності.

4. Особливості особистісної автономії визначено за двома шкалами авторського опитувальника здатності особистості до самопроектування: «Автономія», «Імпульсивна квазісвобода» (докладний опис наведено в 2.2).

5. Перспективна орієнтованість індивідуального досвіду особистості визначена за допомогою врахування даних за іншими двома шкалами авторського опитувальника здатності особистості до самопроектування: «Я-плануюче» та «Я-діюче», що визначають готовність особистості до здійснення власного життєвого проекту (докладний опис наведено в 2.2).

Для визначення відмінностей між середніми показниками всіх виміряних тестами та опитувальником характеристик особистості, що визначають її здатність до самопроектування стосовно рівня її наративної компетентності, ми скористалися дисперсійним аналізом за методом Фішера за допомогою процедури ANOVA статистичної програми SPSS. Обраний підхід зводиться до розкладання значень за методом найменших квадратів. У разі неправомірності застосування дисперсійного аналізу, який потребує

гомогенності дисперсій чи врівноваження вибірок за кількісним складом, ми використовували альтернативний непараметричний критерій H – Краскала-Волліса. Незалежну змінну в аналізі визначення відмінностей становить рівень сформованості наративної компетентності особистості; змінні, виміряні обраними тестами та опитувальником, є залежними змінними.

Наведемо та проаналізуємо результати, отримані за вищезазначеними методиками.

1. Результати аналізу даних, отриманих за методикою виявлення готовності особистості до саморозвитку (побудови особистого проекту) (розробка В.В. Павлова [163])

Обидві шкали цієї методики: «готовність до самопізнання» та «готовність до самоудосконалення» не задовольнять вимоги гомогенності дисперсій, хоча результати аналізу Фішера дають значимі міжгрупові відмінності (див. Додаток Г.1). У цьому разі скористаємося непараметричним критерієм H – Краскала-Волліса.

Непараметричний критерій показує статистично значимі відмінності за обома шкалами: за шкалою «Готовність до самопізнання» $p \leq 0{,}001$; за шкалою «Готовність до самоудосконалення» $p \leq 0{,}01$ (див. Додаток Г.1).

Утім, застосований критерій не дозволяє визначити, саме між якими рівнями сформованості наративної компетентності особистості встановлено відмінності.

Проте можна впевнено стверджувати, що відмінності між рівнями, що мають найнижчий середній ранг (передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності особистості) і найвищий (метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності особистості), є статистично значимими.

Для визначення відмінностей між іншими рівнями скористаємось критерієм U – Манна-Вітні, попарно порівнявши вибірки з різними рівнями сформованості наративної компетентності особистості.

Так, за шкалою «Готовність до самопізнання» на основі застосування критерію U – Манна-Вітні статистично значимі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і смисловий (p=0,000), передсмисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,001), передсмисловий і метасмисловий (p=0,000);

2) передсмисловий-смисловий і метасмисловий (p=0,002);

3) смисловий і метасмисловий (p=0,041) (див. Додаток Г.1).

У свою чергу, за шкалою «Готовність до самоудосконалення» на основі застосування критерію U – Манна-Вітні відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і метасмисловий (p=0,001);

2) передсмисловий-смисловий і метасмисловий (p=0,018);

3) смисловий і метасмисловий (p=0,003) (див. Додаток Г.1).

2. Результати аналізу даних, отриманих за допомогою опитувальника «Диференціальний тип рефлективності» (розробка Д.О. Леонтьєва, Є.М. Лаптєвої, Є.М. Осіна, А.Ж. Саліхової [124])

Перевірка за критерієм однорідності дисперсій Левіня вказує на правомірність застосування дисперсійного аналізу лише до шкал «системна» (p=0,095) і «квазірефлексія» (p=0,297). За шкалою «Інтроспекція» спостерігається неоднорідність дисперсій (p=0,001) (див. Додаток Г.2).

Критерій Фішера вказує на наявність статистичних відмінностей за шкалами «Системна рефлексія» (p=0,000) і «Квазірефлексія» (p=0,003) (див. Додаток Г.2). Застосування апостеріорного тесту Тьюкі уможливлює визначити, саме між якими рівнями сформованості наративної компетентності спостерігаються статистично значимі відмінності, та визначити однорідні підгрупи цієї змінної за рівнем наративної компетентності особистості.

Так, за шкалою «Системна рефлексія» на основі застосування апостеріорного тесту Тьюкі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і метасмисловий (p=0,000);

2) передсмисловий-смисловий і метасмисловий (p=0,043);

3) смисловий і метасмисловий (p=0,000) (див. Додаток Г.2).

За шкалою «Квазірефлексія» на основі застосування апостеріорного тесту Тьюкі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і метасмисловий (p=0,002);

2) смисловий і метасмисловий (p=0,013).

4) відповідно метасмисловий і передсмисловий (p=0,002), смисловий (p=0,013) (див. Додаток Г.2).

У результаті визначено такі однорідні підгрупи рівнів сформованості наративної компетентності особистості за шкалами «Системна рефлексія» і «Квазірефлексія».

Таблиця 2.7

Підгрупи рівнів сформованості наративної компетентності особистості за шкалою «Системна рефлексія»

Тьюкі HSD[a,b]

Рівень наративної компетентності	N	Підмножина для альфа = 0.05		
		1	2	3
передсмисловий	35	35,11		
смисловий	57	36,79	36,79	
передсмисловий-смисловий	14	37,36	37,36	
смисловий-метасмисловий	10		39,40	39,40
метасмисловий	34			41,50
Знач.		,538	,381	,601

Таблиця 2.8

Підгрупи рівнів сформованості наративної компетентності особистості за шкалою «Квазірефлексія»

Тьюкі HSD[a,b]

Рівень наративної компетентності	N	Підмножина для альфа = 0.05	
		1	2
метасмисловий	34	21,97	
смисловий-метасмисловий	10	23,80	23,80
смисловий	57	25,46	25,46
передсмисловий-смисловий	14	25,71	25,71
передсмисловий	35		26,49
Знач.		,124	,428

З метою визначення відмінностей за шкалою «Інтроспекція» було використано Н-критерій Краскала-Волліса.

Критерій має незначне відхилення від рівня достовірності відмінностей (p=0,051) (див. Додаток Г.2).

Отже, у такому випадку доцільно скористатися попарним порівнянням за критерієм U – Манна-Вітні.

Так, за шкалою «Інтроспекція» на основі застосування критерію U – Манна-Вітні відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і метасмисловий (p=0,026);

2) передсмисловий-смисловий і метасмисловий (p=0,048) (див. Додаток Г.2).

3. Результати аналізу даних, отриманих за допомогою шкали толерантності до невизначеності (розробка Д. МакЛейна, адаптація Є.М. Осіна [155])

Визначено, що жодна із шкал методики не задовольняє вимогу гомогенності дисперсій (див. Додаток Г.3). Тому доцільно скористатися Н-критерієм Краскала-Волліса. Встановлено, що за шкалами «Ставлення до новизни» (p=0,966) та «Запобігання невизначеності» (p=0,214) статистичних відмінностей не спостерігається (див. Додаток Г.3).

До всіх інших шкал застосуємо критерій U – Манна-Вітні.

Так, за шкалою «Ставлення до складних завдань» на основі застосування критерію U – Манна-Вітні статистично значимі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і передсмисловий-смисловий (p=0,004), передсмисловий і смисловий (p=0,000), передсмисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,000), передсмисловий і метасмисловий (p=0,000) (див. Додаток Г.3).

За шкалою «Ставлення до невизначених ситуацій» на основі застосування критерію U – Манна-Вітні статистично значимі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і смисловий (p=0,050), передсмисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,000), передсмисловий і метасмисловий (p=0,0002) (див. Додаток Г.3).

За шкалою «Надання переваги невизначеності» на основі застосування критерію U – Манна-Вітні статистично значимі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і смисловий (p=0,001), передсмисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,023), передсмисловий і метасмисловий (p=0,000).

2) смисловий і метасмисловий (p=0,033) (див. Додаток Г.3).

За шкалою «Загальний бал» на основі застосування критерію U – Манна-Вітні статистично значимі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і передсмисловий-смисловий (p=0,031), передсмисловий і смисловий (p=0,019), передсмисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,000), передсмисловий і метасмисловий (p=0,000).

2) смисловий і метасмисловий (p=0,057) (дещо перевищує рівень статистичної значимості, отже, тут коректно вказувати лише на таку тенденцію) (див. Додаток Г.3).

4. Результати аналізу даних, отриманих за допомогою авторського опитувальника здатності особистості до самопроектування

Особливості особистісної автономії було визначено за допомогою врахування даних за шкалами «Автономія» та «Імпульсивна квазісвобода» авторського опитувальника здатності особистості до самопроектування.

Перспективна орієнтованість індивідуального досвіду особистості визначена за допомогою врахування даних за шкалами «Я-діюче», «Я-плануюче» авторського опитувальника здатності особистості до самопроектування.

Статистика Левіня на гомогенність дисперсій дозволяє проінтерпретувати результати дисперсійного аналізу для двох шкал: «Я-плануюче» (p=0,064) і «Імпульсивна квазісвобода» (p=0,595). Для всіх шкал за критерієм Фішера встановлено статистично значимі відмінності (див. Додаток Г.4).

За результатвми апостеріорного тесту Тьюкі було виокремлено такі відмінності.

За шкалою «Я-плануюче» статистично значимі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і метасмисловий (p=0,048).

2) смисловий і метасмисловий (p=0,026) (див. Додаток Г.4).

За шкалою «Імпульсивна квазісвобода» статистично значимі відмінності встановлено між такими рівнями сформованості наративної компетентності особистості, як:

1) передсмисловий і смисловий (p=0,001), передсмисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,000), передсмисловий і метасмисловий (p=0,000).

2) передсмисловий-смисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,001), передсмисловий-смисловий і метасмисловий (p=0,000).

3) смисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,048), смисловий і метасмисловий (p=0,040) (див. Додаток Г.4).

За шкалою «Імпульсивна квазісвобода» виділяються три однорідні підгрупи.

Таблиця 2.9

Підгрупи рівнів сформованості наративної компетентності особистості за шкалою «Імпульсивна квазісвобода»

Тьюкі HSD[a,b]

Рівень наративної компетентності	N	Підмножина для альфа = 0.05		
		1	2	3
смисловий-метасмисловий	10	19,2000		
метасмисловий	34	21,0294	21,0294	
смисловий	57		24,3860	24,3860
передсмисловий-смисловий	14			28,4286
передсмисловий	35			28,9714
Знач.		,822	,290	,062

Виводяться для груп в однорідних піднаборах.

a. Використовується розмір зразка гармонічного середнього = 20,247.

b. Неоднакові розміри груп. Використовується середнє гармонічне розмірів груп.

Рівні помилки типа I не гарантовані.

Для шкал «Я-діюче» та «Автономія» було застосовано критерій Н-Краскала Волліса.

За шкалою «Я-діюче» відмінностей не було встановлено (p=0,136).

За шкалою «Автономія» встановлено статистично значимі відмінності між рівнями сформованості наративної компетентності особистості (p=0,000).

За допомогою критерія Манна-Вітні визначено саме між якими рівнями сформованості наративної компетентності існують статистично значимі відмінності:

1) передсмисловий і смисловий (p=0,003), передсмисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,007), передсмисловий і метасмисловий (p=0,000).

2) передсмисловий-смисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,056) (перевищує рівень значимості, але можна інтерпретувати як тенденцію), передсмисловий-смисловий і метасмисловий (p=0,035).

3) смисловий і смисловий-метасмисловий (p=0,027), смисловий і метасмисловий (p=0,044) (див. Додаток Г.4).

Задля наочності, у таблиці 2.10 узагальнимо визначені статистично значимі відмінності між основними рівнями сформованості наративної компетентності особистості (передсмисловим, смисловим та метасмисловим) за психологічними характеристиками особистості, здатної до самопроектування, отриманими за допомогою вищенаведених діагностичних методик.

Як видно з таблиці 2.10, за більшістю визначених характеристик, що сприяють розвитку здатності особистості до самопроектування, простежуються статистично значимі відмінності між виокремленими рівнями наративної компетентності:

– респонденти, у яких визначено смисловий рівень наративної компетентності, характеризуються більш високими показниками за шкалами: «готовність до самопізнання», «ставлення до складних завдань», «ставлення до невизначених ситуацій», «надання переваги невизначеності», «загальний бал толерантності», «автономія», «імпульсивна квазісвобода» по відношенню

до осіб, що мають передсмисловий рівень. При цьому за шкалами: «ставлення до складних завдань», «ставлення до невизначених ситуацій», «загальний бал толерантності» вони мають «пікові» показниками;

– респонденти, у яких визначено метасмисловий рівень наративної компетентності, характеризуються більш високими показниками за шкалами: «готовність до самопізнання», «надання переваги невизначеності», «автономія», «імпульсивна квазісвобода», «системна рефлексія», «квазірефлексія», «Я-плануюче» по відношенню до осіб, що мають смисловий рівень;

– респонденти, у яких визначено метасмисловий рівень наративної компетентності, характеризуються більш високими показниками за шкалами: «готовність до самопізнання», «готовність до самовдосконалення», «інтроспекція», «надання переваги невизначеності», «автономія», «імпульсивна квазісвобода», «системна рефлексія», «квазірефлексія», «Я-плануюче», «ставлення до складних завдань», «ставлення до невизначених ситуацій», «загальний бал толерантності» по відношенню до осіб, що мають передсмисловий рівень;

– за шкалами «готовність до самопізнання», «надання переваги невизначеності», «автономія», «імпульсивна квазісвобода» спостерігається наскрізне зростання показників залежно від підвищення рівня сформованості наративної компетентності.

Враховуючи вищенаведений аналіз тенденцій динаміки характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування, отриманих за допомогою вищенаведених діагностичних методик, залежно від підвищення рівня наративної компетентності досліджуваних, можна засвідчити, що чим вищим є рівень сформованості наративної компетентності особистості, тим, у свою чергу, вона є більше здатною до самопроектування.

Таблиця 2.10

Статистично значимі відмінності рівнів наративної компетентності особистості за складовими її здатності до самопроектування

Рівні наративної компетентності особистості / Характеристики особистості, здатної до самопроектування, визначені за шкалами діагностичних методик	Смисловий рівень / передсмисловий рівень	Метасмисловий рівень / передсмисловий рівень	Метасмисловий рівень / смисловий рівень
Готовність до самопізнання	p=0,000	p=0,000	p=0,041
Готовність до самовдосконалення	–	p=0,001	p=0,003
Системна рефлексія	–	p=0,000	p=0,000
Інтроспекція	–	p=0,026	–
Квазірефлексія	–	p=0,002	p=0,013
Ставлення до новизни	–	–	–
Ставлення до складних завдань	p=0,000	p=0,000	–
Ставлення до невизначених ситуацій	p=0,050	p=0,0002	–
Надання переваги невизначеності	p=0,001	p=0,000	p=0,033
Запобігання невизначеності	–	–	–
Загальний бал толерантності	p=0,019	p=0,000	–
Автономія	p=0,003	p=0,000	p=0,044
Імпульсивна квазісвобода	p=0,001	p=0,000	p=0,040
Я-діюче	–	–	–
Я-плануюче	–	p=0,048	p=0,026

Результати, отримані в даному підрозділі, можуть слугувати підґрунтям для розробки психологічного інструментарію розвитку здатності особистості до самопроектування, відкривають перспективи створення наративних технологій самопроектування.

Спираючись на отримані результати, у подальшому експерименті передбачається визначити можливості психологічного супроводу розвитку наративної компетентності особистості, зокрема розробити та апробувати програму тренінгу наративної компетентності особистості, що сприятиме розвитку її здатності до самопроектування.

Висновки до другого розділу

1. Емпіричне дослідження сформованості наративної компетентності особливості в контексті її самопроектування було здійснено на методологічних засадах некласичної психодіагностики, згідно яким особистість розглядається як автор самої себе, що має потенціал саморегуляції та саморозвитку. Принципи некласичної психологічної діагностики знайшли своє відображення при розробці психодіагностичного інструментарію та інтерпретації отриманих емпіричних даних, зокрема при інтерпретації текстів респондентів для визначення в них рівня сформованості наративної компетентності.

2. З метою визначення особистісної автономії та перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості було розроблено опитувальник здатності особистості до самопроектування, що містить 4 шкали («Я-діюче», «Я-плануюче», «Автономія», «Імпульсивна квазісвобода»). За допомогою врахування даних за шкалами «Я-діюче» та «Я-плануюче» було визначено перспективну орієнтованість індивідуального досвіду особистості як її готовності до здійснення життєвого проекту. Шляхом врахування даних за шкалами «Автономія» та «Імпульсивна квазісвобода» було виокремлено особливості автономії як виміру інтенціональної, смислової емансипації

особистості. Підтверджено змістову (згідно теоретичної моделі дослідження) та критеріальну (за експертною оцінкою) валідність запропонованого опитувальника.

3. Згідно теоретичної моделі дослідження, розроблений нами опитувальник здатності особистості до самопроектування в комплексі з опитувальником «Диференціальний тип рефлективності» (розробка Д.О. Леонтьєва, Є.М. Лаптєвої, Є.М. Осіна, А.Ж. Саліхової), методикою визначення готовності до саморозвитку (розробка В.В. Павлова), шкалою визначення толерантності до невизначеності (розробка Д. МакЛейна, адаптація Є.М. Осіна) визначають характеристики особистості (прагнення до саморозвитку, системну рефлексію, толерантність до невизначеності, особистісну автономію, перспективну орієнтованість індивідуального досвіду особистості), що сприяють розвитку її здатності до самопроектування.

4. Розроблено й апробовано методичний інструментарій визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості, що включає: підбір необхідного наративного матеріалу для опрацювання респондентами; розробку діагностичних завдань до обраних текстів; алгоритм визначення в особистості певного рівня сформованості зазначеної компетентності; залучення групи експертів для визначення рівнів наративної компетентності респондентів.

Діагностичний блок містить 14 завдань, які було розроблено з урахуванням запропонованих нами критеріїв сформованості наративної компетентності особистості на кожному з трьох основних (передсмисловому, смисловому, метасмисловому) та двох перехідних (проміжних) рівнях.

За результатами емпіричного дослідження визначено, що серед представників соціономічних професій передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності притаманний 23,3 % респондентів; на перехідному етапі від передсмислового до смислового рівня наративної компетентності знаходиться 9,3 %; смисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 38 %; на перехідному етапі від смислового до

метасмислового рівня наративної компетентності – 6,7 %; метасмисловий рівень властивий 22,7 % респондентів.

Процедуру визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості розроблено у вигляді структурної математичної моделі, валідність якої підтверджено кореляційними зв'язками з експертним оцінюванням.

Експериментально визначено особливості впливу рівня сформованості наративної компетентності особливості на розвиток її здатності до самопроектування:

– респонденти, у яких визначено смисловий рівень наративної компетентності, характеризуються більш високими показниками за шкалами: «готовність до самопізнання», «ставлення до складних завдань», «ставлення до невизначених ситуацій», «надання переваги невизначеності», «загальний бал толерантності», «автономія», «імпульсивна квазісвобода» по відношенню до осіб, що мають передсмисловий рівень. При цьому за шкалами: «ставлення до складних завдань», «ставлення до невизначених ситуацій», «загальний бал толерантності» вони мають «пікові» показниками;

– респонденти, у яких визначено метасмисловий рівень наративної компетентності, характеризуються більш високими показниками за шкалами: «готовність до самопізнання», «надання переваги невизначеності», «автономія», «імпульсивна квазісвобода», «системна рефлексія», «квазірефлексія», «Я-плануюче» по відношенню до осіб, що мають смисловий рівень;

– респонденти, у яких визначено метасмисловий рівень наративної компетентності, характеризуються більш високими показниками за шкалами: «готовність до самопізнання», «готовність до самовдосконалення», «інтроспекція», «надання переваги невизначеності», «автономія», «імпульсивна квазісвобода», «системна рефлексія», «квазірефлексія», «Я-плануюче», «ставлення до складних завдань», «ставлення до невизначених ситуацій», «загальний бал толерантності» по відношенню до осіб, що мають передсмисловий рівень;

– за шкалами «готовність до самопізнання», «надання переваги невизначеності», «автономія», «імпульсивна квазісвобода» спостерігається наскрізне зростання показників залежно від підвищення рівня сформованості наративної компетентності.

Враховуючи вищенаведений аналіз тенденцій динаміки характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування, отриманих за допомогою вищенаведених діагностичних методик, залежно від підвищення рівня наративної компетентності досліджуваних, можна засвідчити, що чим вищим є рівень сформованості наративної компетентності особистості, тим, у свою чергу, вона є більше здатною до самопроектування. За більшістю зазначених вище психологічних характеристик простежуються статистично значимі відмінності між передсмисловим, смисловим і метасмисловим рівнями сформованості наративної компетентності.

Результати, отримані в даному розділі, можуть слугувати підґрунтям для розробки психологічного інструментарію розвитку здатності особистості до самопроектування, відкривають перспективи створення наративних технологій самопроектування.

Основні положення другого розділу дисертації відображено у 8 одноосібних публікаціях автора, серед яких 1 стаття в науковому фаховому виданні з психології, включеному до переліку, затвердженого МОН України, та міжнародних наукометричних баз ([60]); 1 стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні ([254]); 6 статей та тез апробаційного характеру ([48], [52], [57], [58], [62], [65]).

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У розділі висвітлено методичні та організаційні засади психологічного супроводу розвитку наративної компетентності особистості, визначено та схарактеризовано вибірку дослідження; на основі аналізу результатів теоретично-експериментального дослідження побудовано структурно-функціональну модель наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування, на основі якої розроблено й обґрунтовано програму тренінгу наративної компетентності особистості, доведено його ефективність.

Результати констатувального експерименту, який був спрямований на розв’язання третього і четвертого завдань дисертаційного дослідження, можуть слугувати основою для розв’язання актуальної для сучасної психології проблеми створення психологічного інструментарію розвитку наративної компетентності особистості в контексті її самопроектування.

Метою наступного етапу експерименту є визначення можливостей розвитку наративної компетентності особистості, зокрема розробка й апробація програми тренінгу наративної компетентності особистості, що сприятиме актуалізації і розвитку її здатності до самопроектування.

Відповідно до мети визначимо основні завдання даного етапу експериментального дослідження:

– на основі аналізу результатів теоретично-експериментального дослідження побудувати структурно-функціональну модель наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування;

– розробити й апробувати програму тренінгу наративної компетентності особистості, що сприятиме розвитку в неї здатності до самопроектування.

У залежності від цільової аудиторії, певний тематичний тренінг матиме різні змістовно-організаційні конфігурації. Отже, приступаючи до розроблення теоретико-методологічних та концептуальних засад тренінгу розвитку наративної компетентності особистості, необхідно враховувати особливості аудиторії, на яку він має бути спрямованим.

3.1. Визначення та характеристика вибірки дослідження

В інформаційному суспільстві проблема розвитку наративної компетентності набуває надзвичайного значення для представників професійного середовища «людина-людина», діяльність яких зосереджена здебільшого на безпосередній взаємодії з великою кількістю людей. Ускладнення комунікативних процесів у останні десятиріччя актуалізує підвищення вимог до фахівців цього профілю. Дійсно, представники соціономічних професій постійно перебувають у контакті з людьми, різними за віком, фахом, соціальним статусом, культурними та психологічними особливостями тощо, що, у свою чергу, потребує постійного розвитку та вдосконалення їхньої комунікативної, зокрема наративної компетентності, опанування якої може забезпечити продуктивну реалізацію їхніх професійних можливостей, задоволення запитів суспільства на високопрофесійних фахівців у цій сфері. Отже, забезпечуючи комунікативну ефективність людини в широкому розумінні, наративна компетентність є засадничою для фахівців соціономічних професій.

Вибірку учасників даного етапу експериментального дослідження склали 150 осіб, віком від 18 до 57 років (86 жінок та 64 чоловіки), які належали до різних соціономічних професій та пройшли попередню діагностику їхньої здатності до особистісного самопроектування та рівня

сформованості наративної компетентності в процесі констатувального дослідження (див. підрозділ 2.4).

На цьому етапі дослідження, з *метою* визначення цільової аудиторії тренінгу розвитку наративної компетентності особистості – представників соціономічних професій, які найгостріше потребують підвищення рівня наративної компетентності, – учасників експерименту було об'єднано в 5 груп по 30 осіб у кожній:

– працівники сфери освіти (10 викладачів, 5 вихователів, 2 гувернери, 4 тренери, 9 учителів);

– практичні психологи (30 осіб, що працюють у галузі освіти, бізнесу, займаються приватною практикою);

– медичні працівники (16 лікарів, 8 медсестер, 4 масажисти, 2 зубних техніки);

– працівники сфери правового та соціального захисту населення (14 юристів, 4 інспектори пенсійного фонду, 12 працівників служби у справах дітей);

– працівники сфери побутового обслуговування населення (15 продавців-консультантів, 10 операторів колцентрів, 5 працівників комунальної сфери).

Такий розподіл респондентів був спричинений нашим припущенням про нерівномірність сформованості наративної компетентності в представників різних професійних груп усередені соціономічної сфери. У такому разі, виокремлення тенденцій розвитку наративної компетентності в професійному середовищі «людина-людина» зумовило б визначення цільової аудиторії тренінгу – конкретних професійних підгруп, представники яких мають більш низький рівень сформованості наративної компетентності і, у першу чергу, потребують на його підвищення.

Виходячи з цього припущення, для досягнення мети даного етапу дослідження, нами було поставлено *завдання* схарактеризувати особливості

сформованості наративної компетентності в індивідів, що належать до вищезазначених соціономічних професій.

Задля зручності та наочності висвітлення результатів статистичного аналізу даних щодо розподілу представників вищезазначених професійних груп за рівнями сформованості їхньої наративної компетентності, вибіркам присвоєно коди:

1. «учителі»;
2. «психологи»;
3. «медики»;
4. «захист»;
5. «обслуговування».

Відповідно до теоретичної моделі дослідження та результатів розробки й апробації методичного інструментарію визначення рівнів наративної компетентності (див 2.3.), у респондентів було продіагностовано три основні (передсмисловий, смисловий, метасмисловий) та два проміжні, переходні (передсмисловий-смисловий, смисловий-метасмисловий) рівні сформованості наративної компетентності особистості, яким, задля зручності та наочності висвітлення результатів статистичного аналізу, було присвоєно такі ранги:

1 – передсмисловий;

1,5 – передсмисловий-смисловий;

2 – смисловий;

2,5 – смисловий-метасмисловий;

3 – метасмисловий.

У таблиці 3.1 наведемо результати статистичного аналізу комбінацій професійних підгруп за рівнем сформованості наративної компетентності їх учасників.

Таблиця 3.1

Результати статистичного аналізу комбінацій професійних підгруп за рівнем сформованості наративної компетентності їх учасників

			Рівень наративної компетентності (НК)					Всього
			перед-смисловий	передсмисловий-смисловий	смисловий	смисловий-метасмисловий	метасмисловий	
Група	"учителі"	Кількість	6	2	12	3	7	30
		% в Група	20,0%	6,7%	40,0%	10,0%	23,3%	100,0%
		% в Рівень НК	17,1%	14,3%	21,1%	30,0%	20,6%	20,0%
		% загального підсумку	4,0%	1,3%	8,0%	2,0%	4,7%	20,0%
	"психологи"	Кількість	5	1	13	1	10	30
		% в Група	16,7%	3,3%	43,3%	3,3%	33,3%	100,0%
		% в Рівень НК	14,3%	7,1%	22,8%	10,0%	29,4%	20,0%
		% загального підсумку	3,3%	0,7%	8,7%	0,7%	6,7%	20,0%
	"медики"	Кількість	8	3	11	1	7	30
		% в Група	26,7%	10,0%	36,7%	3,3%	23,3%	100,0%
		% в Рівень НК	22,9%	21,4%	19,3%	10,0%	20,6%	20,0%
		% загального підсумку	5,3%	2,0%	7,3%	0,7%	4,7%	20,0%
	"захист"	Кількість	7	3	11	2	7	30
		% в Група	23,3%	10,0%	36,7%	6,7%	23,3%	100,0%
		% в Рівень НК	20,0%	21,4%	19,3%	20,0%	20,6%	20,0%
		% загального підсумку	4,7%	2,0%	7,3%	1,3%	4,7%	20,0%
	"обслугову-вання"	Кількість	9	5	10	3	3	30
		% в Група	30,0%	16,7%	33,3%	10,0%	10,0%	100,0%
		% в Рівень НК	25,7%	35,7%	17,5%	30,0%	8,8%	20,0%
		% загального підсумку	6,0%	3,3%	6,7%	2,0%	2,0%	20,0%
Всього		Кількість	35	14	57	10	34	150
		% в Група	23,3%	9,3%	38,0%	6,7%	22,7%	100,0%
		% в Рівень НК	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% загального підсумку	23,3%	9,3%	38,0%	6,7%	22,7%	100,0%

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.1, свідчить, що серед працівники сфери освіти:

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

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

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

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

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

Серед практичних психологів:

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

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

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

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

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

Серед медичних працівників:

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

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

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

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

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

Серед працівників сфери правового та соціального захисту населення:

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

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

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

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

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

Серед працівників сфери побутового обслуговування населення:

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

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

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

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

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

Виходячи з вищевикладеного, знайдемо статистичне підтвердження попередньо передбачуваним відмінностям. Визначимо вплив рівня сформованості наративної компетентності (незалежна змінна**)** на приналежність до тієї чи іншої професійної групи (залежна змінна) за допомогою дисперсійного аналізу за методом Фішера.

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

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

З іншого боку, графік середніх показує досить широкий розмах кривої за сформованим рівнем наративної компетентності в різних досліджуваних групах (див. Рис. 3.1).

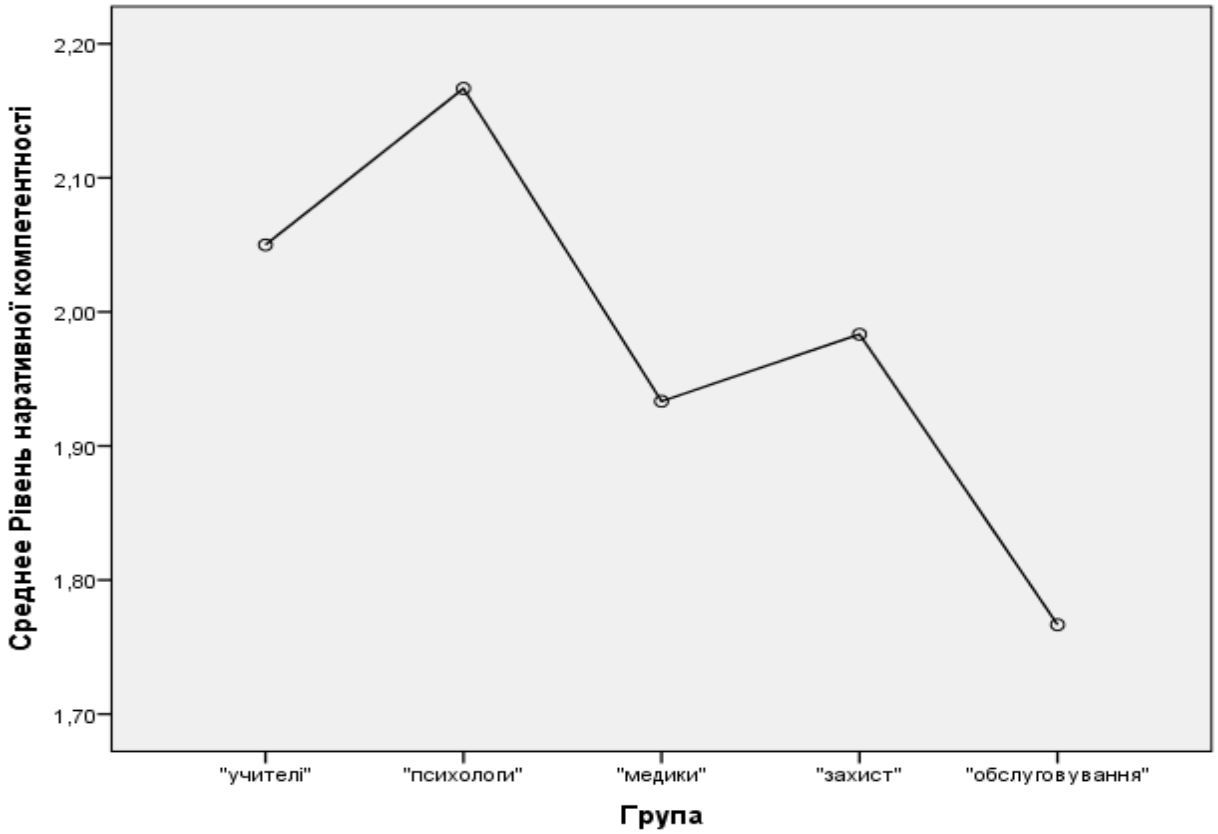


Рис. 3.1. Графік середніх за рівнями наративної компетентності представників різних професійних підгруп

Здійснемо спробу встановити відмінності в розвитку рівня наративної компетентності між групами зазначених вище професій. Оскільки рівень наративної компетентності має незначну градацію (від 0 до 3), правомірним є використання непараметричного критерію U-Манна-Вітні, який дозволяє порівнювати вибірки попарно. Статистику застосування критерію наведено в додатках (див. Додаток Д).

За результатами застосування непараметричного критерію U-Манна-Вітні, статистично значимі відмінності в сформованості рівня наративної компетентності виявлено лише між двома групами: «психологи» і «обслуговування». При цьому зазначимо, що рівень достовірності встановлених відмінностей не досягає високої статистичної значимості (p=0,029).

Отже, незважаючи на те, що між досліджуваними групами спостерігаються певні відмінності у сформованості наративної компетентності, наше припущення щодо нерівномірності її сформованості в представників вищезазначених професій соціономічної сфери, достовірно не підтвердилося. За результатами дослідження, в професійному середовищі «людина-людина» не було визначено професійних груп, які за рівнем сформованості наративної компетентності їхніх представників у першу чергу потребували би на його підвищення.

Таким чином, наш попередній намір спрямувати тренінг розвитку наративної компетентності на певну групу соціономічних професій виявився недоцільним.

Узагальнюючи результати дослідження, наведені в даному підрозділі, ми дійшли висновку про необхідність розроблення двох окремих модулів тренінгу для осіб, що мають передсмисловий та смисловий рівні сформованості наративної компетентності.

3.2. Програма тренінгу наративної компетентності особистості

Даний етап експерименту було спрямовано на визначення можливостей психологічного супроводу розвитку наративної компетентності, зокрема на розробку й апробацію програми тренінгу наративної компетентності особистості, що сприятиме розвитку її здатності до самопроектування.

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

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

Завдання тренінгу

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

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

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

3.2.1. Теоретико-методичні основи розробки програми тренінгу

Програму тренінгу розроблено відповідно до запропонованої нами моделі наративної компетентності (див. підрозділ 1.3.), що передбачає три рівні її сформованості в особистості:

– передсмисловий;

– смисловий;

– метасмисловий.

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

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

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на метасмисловому рівні віднесено такі вміння індивіда: припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення, рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів, прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту (див. підрозділ 1.3).

Визначені рівні розвитку наративної компетентності співвідносяться зі значеннєвим та смисловим рівнями розуміння тексту (за Н.В. Чепелєвою [221]) та основними вимірами дискурсивного самопроектування особистості: «плагіатором», «читачем» та «автором» (за Н.В. Чепелєвою та С.Ю. Рудницькою [222; 223; 224]).

Згідно концепції авторів, у процесі розвитку здатності до самопроектування особистість поступово ускладнює власні способи текстової об'єктивації життєвого досвіду.

Розвиток наративної компетентності особистості відбувається поступово: від опанування процесу створення висловлювань на рівні «плагіатора», до умінь породження твору власного життя на рівні «автора» [222; 224].

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

Розуміння текстової інформації на цьому рівні є значеннєвим – відтворенням смислу, що мав на увазі його автор. Основним механізмом цього процесу є інформаційний діалог (за Н.В. Чепелєвою [221]).

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

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

Здатність особистості породжувати наративи передбачає сформованість у неї вмінь :

– конструювати причинно-наслідкові зв’язки між подіями;

– конструювати просторово-часові відношення між подіями;

– визначати способи детермінації (зовнішній або внутрішній) подій [222].

Отже, на рівні «читача» тип розуміння текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, який не мав на увазі автор [222].

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

Н.В. Чепелєва та С.Ю. Рудницька зазначають, що для переходу на факультативний рівень «автора» особистість має опанувати технологію смислового діалогу, у процесі якого відбувається створення автонаративів [222].

На цьому рівні відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду особистості:

– самоприйняття множинних ракурсів власної ідентичності;

– встановлення смислових відношень між окремими частинами досвіду особистості;

– конструювання власної системи особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію само- та життєздійснень.

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

– прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту;

– рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення;

– встановлювати смислові зв’язки між автонаративами;

– вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості.

Отже, на рівні «автора» тип розуміння особистістю текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає

тлумачення як розгорнута рефлексія не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому [222].

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

– рефлексія можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими;

– формування позиції співавторства з Іншим;

– реалізація потенціалу життєвого твору як форми втілення самоздійснень особистості.

Вищезазначене знаходить своє узагальнення в таблиці 3.2.

Проте важливо зауважити, що власна смислова система особистості може вибудовуватися лише на вищому рівні самопроектування особистості – на рівні «автора», який у цьому контексті носить факультативний характер [222].

При розробці програми тренінгу ми вважаємо за доцільне в першому модулі приділити увагу розвитку вмінь створювати «Я-висловлювання» та на їхній основі вибудовувати власні автонаративи як засоби втілення особистого досвіду та самопроектування.

Завдання другого модуля тренінгу полягає в формування позиції авторства власного життєвого твору особистості: інтеграції автонаративів в цілісний динамічний життєвий твір, вибудовуванні власної смислової системи, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості.

Таблиця 3.2

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

Рівні та технології дискурсивного самопроектування особистості	Рівні розуміння текстової інформації	Способи розуміння текстової інформації	Рівні наративної компетентності особистості	Критерії визначення сформованості наративної компетентності особистості	Стратегії розвитку наративної компетентності особистості
«Плагіатор» Створення висловлювання	Значеннєвий	Значеннєве розуміння як відтворення смислу, що мав на увазі його автор	Передсмисловий	*Уміння:* - виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту наративу; - виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях; - стисло переказувати зміст тексту; - складати розгорнутий план тексту наративу; - ставити запитання за змістом тексту.	Когнітивні стратегії конструювання наративів (структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування тощо)
«Читач» Наративізація	Смисловий	Інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті	Смисловий	*Уміння:* - визначати в тексті наратив його тему (предмет, сутність); - формулювати основну думку (ідею); - виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор; - висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу; - ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).	Когнітивні та метакогнітивні стратегії конструювання наративів (переосмислення, трансформація змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему)
«Автор» Породження твору		Тлумачення як розгорнута рефлексія не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому	Метасмисловий	*Уміння:* - припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення; - рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів; - прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом; - аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту.	Когнітивні та метакогнітивні стратегії конструювання корпусу автонаративів та породження твору як провідного автонаративу життя (рефлексія можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, формування позиції співавторства з Іншим, реалізація потенціалу життєвого твору як форми втілення самопокладань та самоздійснень)

3.2.2. Структурно-змістові складові програми тренінгу наративної компетентності особистості

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

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

Організаційно процедура проведення тренінгу передбачає в цілому 20 занять загальною тривалістю 60 годин, по 30 годин на кожний модуль. Заняття проводяться щотижнево, тривалість кожного заняття 3 години.

У тренінгу прийняло участь 60 осіб, яких було розподілено на 4 групи по 15 осіб. Основні принципи їх формування наведено в наступному підрозділі (див. 3.3).

Необхідне обладнання для проведення тренінгових занять: простора кімната зі столом, стільцями, аркуші паперу, різнокольорові олівці, ластики, кулькові ручки, текстові матеріали, необхідні для виконання завдань.

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

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

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

2. *Розминка*, мета якої:

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

– актуалізувати зміст та результати виконання завдань попередніх занять.

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

3. *Основна частину* кожного заняття становить комплекс завдань, вправ, ігор та інших спеціальних прийомів, спрямованих на розвиток здатності особистості управляти власною наративною активністю, розвиток здатностей, що становлять скдадові її наративної компетентності, організацію продуктивної діалогічної взаємодії в тренінговій групі.

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

– проблематизація змісту поточного заняття;

– «ревізія» актуальних ресурсів учасників групи щодо виконання завдань поточного заняття;

– виконання завдань поточного заняття, опанування особистістю здатностями, необхідними для подальшого розвитку наративної компетентності.

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

– ситуативно вербалізовувати власний досвід з метою навчання створювати «Я-висловлювання»;

– тематично організовувати тексти наративів на прикладі оповідальних текстів художньої літератури та певних ситуацій з життя учасників групи шляхом створення «Я-висловлювань»;

– створювати та аналізувати наративи, що передбачає завдання на:

– встановлення причинно-наслідкових зв’язків між складовими тексту наративу;

– встановлення просторово-часових зв’язків між складовими тексту наративу;

– організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників групи щодо конструювання та реконструювання автонаративів.

Вищезазначене знаходить своє узагальнення в таблиці 3.2.

Як наративи для виконання тренінгових завдань рекомендуємо обирати оповідальні тексти художньої літератури, а також конкретні розповіді з життя учасників групи. Приклади текстів-наративів, які можуть бути використані при виконанні завдань наведено в додатках (див. Додаток Е).

Змістовно завдання до цих текстів можуть бути різноманітними та складати дві групи вправ.

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

– доводити структурно-смислову цілісність тексту; визначати тему;

– формулювати основну думку;

– виокремлювати структурно-смислові фрагменти, що співвідносяться з композицією наративу;

– знаходити ключові слова, що передають інформаційний план тексту;

– співвідносити фрагменти наративів між собою та з цілим текстом; визначати функціональну спрямованість наративів.

Таблиця 3.2

Загальна характеристика завдань тренінгу наративної компетентності для індивідів з передсмисловим рівнем її сформованості

№ заняття	**Змістовна спрямованість завдань**	**Дискурсивні технології самопроектування особистості** *(за Н.В.Чепелєвою, С.Ю. Рудницькою)*	**Складові наративної компетентності, що формуються**
2	Завдання на ситуативну вербалізацію досвіду: на розвиток умінь виділяти окремі елементи текстового повідомлення, виокремлювати певні ситуації, що експлікуються у висловлюваннях, стисло переказувати зміст наративу, складати його розгорнутий план та ставити запитання за його змістом	Створення висловлювань	Уміння ситуативно організовувати власний досвід
3,4	Завдання на тематичну організацію наративів на прикладі оповідальних текстів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя учасників групи: на розвиток умінь визначати в тексті наративу його предмет (сутність), формулювати основну думку (ідею)	Створення «Я-висловлювань», наративізація	Уміння тематично організовувати власний досвід
5, 6	Завдання на аналіз конкретних подій, представлених у наративах, виділення проблеми, до розв’язання якої прагне автор; прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу	Конструювання актуальних, ретроспективних і проспективних автонаративів	Уміння встановлювати причинно-наслідкові та просторово-часові зв’язки між складовими власного наративу та наративу іншого
7, 8, 9	Завдання на організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників групи в контексті розвитку вмінь ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).	Конструювання та реконструювання автонаративів	Уміння організовувати продуктивну діалогічну комунікацію в контексті конструювання та реконструювання автонаративів

Другу групу становлять вправи на розвиток інтерпретаційно-продуктивних здатностей особистості:

– відтворювати наратив на основі самостійно сформульованих питань до автора;

– визначати композиційну схему наративу;

– відтворювати текст згідно самостійно складеного плану;

– відтворювати текст на основі тез, таблиці, схеми;

– виділяти проблеми, до розв'язання яких прагне автор;

– визначати засоби зв'язку окремих складових частин наративу;

– прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу.

Наведемо приклади завдань першого модуля тренінгу наративної компетентності для індивідів з передсмисловим рівнем її сформованості. Приклади «тренувальних» текстів наративів представлено в додатках (див. Додаток Е).

Приклади завдань першого модуля тренінгу наративної компетентності для індивідів з передсмисловим рівнем її сформованості

Для кожного заняття розроблено декілька вправ, частина з яких може бути використана також і для самостійного опрацювання учасниками тренінгу. Зокрема, більшість вправ закінчується фінальним написанням результуючого наративу, що може бути зроблено ними самостійно в порядку закріплення навиків, отриманих у групі. Щоб досягти інтеграції отриманого досвіду, бажано, щоб написані самостійно наративи на початку наступного заняття проходили процедуру групового обговорення або зачитувалися іншими учасниками групи з коментарями і зауваженнями, озвученими в парі чи в колі учасників.

Рекомендовані вправи для другого заняття

У вправах другого заняття першого модуля відпрацьовувалися завдання, спрямовані на ситуативну вербалізацію досвіду: уміння виділяти окремі елементи текстового повідомлення, виокремлювати певні ситуації, що

експлікуються у висловлюваннях, здатність стисло переказувати зміст наративу, складати його розгорнутий план та ставити запитання за його змістом. Першими даються вправи з певним інформаційним навантаженням, які поглиблюють розуміння учасниками ряду основних понять наративної психології, що відповідає одному з завдань тренінгу – поширити та поглибити знання учасників тренінгової групи щодо змісту наративної компетентності особистості.

Мета реалізації завдань: розвиток важливої складової наративної компетентності – вміння ситуативно організовувати власний досвід.

Тренінг цієї складової наративної компетентності відбувався з використанням дискурсивної технології створення висловлювань.

Вправа «Наратив»

Учасникам пропонується прочитати текст «Що таке наратив» і відповісти на запитання ведучого щодо того, хто як зрозумів основні тези наукового тексту. Тези мають бути окремими висловлюваннями, а не цитатами з тексту, хоча користуватися текстом не забороняється. Ведучий має впевнитися, що основні поняття засвоєні групою, після чого він пропонує кожному спробувати написати короткий індивідуальний наратив про себе – один абзац (3-5 речень).

Учасникам свідомо пропонується серйозний науковий текст, а не популярний виклад, для того щоб спонукати напружене сприйняття інформації і, відповідно, його глибоке засвоєння. Конструктивна частина вправи прокладає місточок для рефлексивного повороту думки учасника, що буде активно практикуватися у наступних вправах.

Вправа «Наративна компетентність»

Учасники мають прочитати текст «Наративна компетентність» і по черзі сформулювати питання за текстом, на які відповідають інші учасники. Записати свій переказ тексту, апелюючи до свого власного наративного досвіду і наводячи приклади про себе – позитивні чи негативні щодо наявності чи відсутності у себе тих чи інших складових наративної компетентності.

Якщо в учасника виникають труднощі рефлексивного плану, ведучий пояснює, як рефлексувати і оцінити свої наративні вміння.

Вправа сприятиме більш глибокому знайомству з основними поняттями, з яких складається категорія «наративна компетентність», а також оволодінню вмінням критичного ставлення до свого рівня наративної компетентності.

Вправа «Ситуація»

1 частина. Учасникам пропонується згадати будь-яку життєву ситуацію (в усній інструкції перелічуються приклади побутових ситуацій – запізнення на роботу, вибачення за поштовх у транспорті, перебування в магазині, черзі в лікарні, збори на відпочинок, поселення в готелі, тощо). Описати її письмово.

2 частина. Спробувати згадати чи придумати деталі ситуації, додавши персонажів, їх репліки, поведінку, свої думки про них, свої переживання, свої подальші позаситуаційні плани чи те, що передувало ситуації.

3 частина. Переписати текст, додавши ці роздуми і доповнення, з бажаною зміною попереднього тексту і мінімум на 3-5 речень довшим.

Вправа спрямована на розвиток навичок більш докладної, деталізованої чи заглибленої наративізації.

Вправа «Сімейне свято»

1 частина. Учасники пишуть твір на тему «Сімейне свято» (або «Вечірка з друзями» - на вибір).

2 частина. Група розбивається на пари, в кожній з яких учасники зачитують один одному текст, а другий в парі намагається задати мінімум 5 уточнюючих питань.

3 частина. Кожен учасник переписує текст заново, враховуючи чи не враховуючи свої відповіді на питання, але з настановленням на більш деталізований текст.

Вправа «Сценарій»

1 частина. Учасники пишуть сценарій фільму «Один день з мого життя».

2 частина. Група розбивається на пари, в кожній парі учасники обмінюються текстами і працюють над текстом партнера, переписуючи текст з доповненнями, діалогами, описами деталей тощо, вважаючи себе автором.

3 частина. Обговорення в парі нових відредагованих текстів, з'ясовуючи бачення подій кожним з авторів і аргументуюючи своє бачення.

Рекомендовані вправи для третього та четвертого занять

Учасникам пропонуються завдання, спрямовані на тематичну організацію наративів на прикладі оповідальних текстів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя учасників групи: на розвиток умінь визначати в тексті наративу його предмет (сутність), формулювати основну думку (ідею).

Мета реалізації завдань полягає у сприянні розвитку уміння тематично організовувати власний досвід. Застосовуються дискурсивні технології створення «Я-висловлювань», а також наративізація.

Вправа «Друг»

1 частина. Учасники пишуть недовгий текст (0,5 – 1 сторінка) про реального чи уявного задушевного друга.

2 частина. Робота у парах. Зачитування свого тексту одним з пари, уточнюючі питання другого про цю незнайому людину і її історію з метою створити цілісний і переконливий її образ. І навпаки.

3 частина. Переписування свого тексту кожним учасником, розширюючи попередній текст на основі «підказок» і доповнень у діалогах і доосмислення уявлення про цю особистість та її історію.

Вправа «Хобі»

1 частина. Учасники описують своє чи чиєсь (можна уявне) хобі та його «історію» як відрізок життя людини, присвячений цьому хобі.

2 частина. Робота у парах. Зачитування кожним свого тексту. Уточнюючі питання про хобі і його місце в конкретному житті. І навпаки.

3 частина. Переписування кожним свого тексту, розширюючи попередній варіант на основі «розпитувань» у діалогах.

Вправа «Творче письмо»

Учасники пишуть оповідання, спираючись на запропонований набір слів (наприклад: «юнак, гуртожиток чи готель, сусід по кімнаті, погані звички, байдуже ставлення, візит сестри, несподівана поведінка, реакція сестри», тощо), які можна за бажанням вживати чи ні, за умови, що сюжет оповідання має відобразити мислиму життєву ситацію, в якій сам автор тексту є героєм (ситуація може бути удавана).

Рекомендовані вправи для п'ятого та шостого занять

Завдання, що ставляться у вправах цих занять, спрямовані на аналіз конкретних подій, представлених у наративах, виділення проблеми, до розв'язання якої прагне автор; на розвиток уміння прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу.

Мета реалізації завдань – це розвиток уміння встановлювати причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки між складовими власного наративу та наративу іншого. Використовуються дискурсивні технології конструювання актуальних, ретроспективних і проспективних автонаративів.

Вправа «Дитяча мрія»

1 частина. Описати будь-яку дитячу мрію (свою, уявну, вичитану десь тощо).

2 частина. Уявити і описати історію, як вона могла втілитися у життя («Мрія, що збулася»). Окремо акцентувати, що в даному випадку можна вважати «хеппі ендом» і що має відчувати герой при досягненні цього.

3 частина. Уявити і описати історію, як зазвичай буває, коли дитяча мрія не реалізується («Вийшло, як завжди»). Гумор вітається. Спробувати побудувати аргументацію щодо того, які здобутки для особистості мають бути у цьому випадку – які інші можливості реалізувалися і дали змогу розкритися іншим потенціалам особистості.

Вправа «Нові плани життя»

Учасникам пропонується уявити, що їм треба змінити роботу, опанувати нову спеціальність, місце проживання, переїхати в іншу країну (за бажанням).

Описати свої мислимі дії, подальший розвиток подій, зміни у власному житті, стосунках з оточуючими, спрогнозувати особистісні зміни.

Вправа «Життєва криза»

Прослухати пояснення ведучого, що таке криза у житті. Як варіант пред'являється текст «Життєва криза».

Згадати і детально описати будь-яку життєву кризу – з власного життя, життя близьких або пригадану з художніх творів чи медіа (мінімум 5 речень).

Рекомендовані вправи для сьомого, восьмого і дев'ятого занять

Завдання, спрямовані на організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників групи в контексті розвитку вміння ставити питання до автора, як то: питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо.

Мета реалізації завдань: розвиток уміння організовувати продуктивну діалогічну комунікацію в контексті конструювання та реконструювання автонаративів. Саме ці дискурсивні технології – конструювання та реконструювання автонаративів – використовуються як базові для досягнення мети.

Вправа «Картина»

1 частина. Роздивитись репродукцію сюжетної картини (наприклад, М.К. Пимоненко Жертва фанатизму. 1899) і описати у вигляді наративу історію дівчини, що стала жертвою фанатизму, на основі власної інтерпретації цієї картини. Наратив може не закінчуватися епізодом, що зображений на картині.

2 частина. Учасники по черзі вголос зачитують свої описи. Ведучий і інші учасники групи ставлять питання щодо підстав тої чи іншої інтерпретації репродукції.

Вправа «Біографія»

Це вправа на розширення і деталізацію наративного тексту, освоєння технології опановувати досвід Іншого через сприйняття й осмислення його наративу, що реалізується постановкою питань до наративу Іншого.

1 частина. Учасники пишуть свою біографію (задається термін – 15 хвилин і бажаний розмір – сторінка тексту).

2 частина. Робота у парах. По черзі один учасник зачитує свій наратив, а другий ставить питання (рекомендовано задати хоча б по два питання кожного з таких типів: питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).

3 частина. Переписування кожним своєї біографії, розширюючи на основі «підказок» у діалогах (бажаний розмір – від полутора до двох сторінок).

Вправа «Моя ідеальна біографія»

1 частина. Учасники пишуть свою уявну «ідеальну» біографію (таку, яка б стала реальністю, якби всі їхні мрії і наміри щодо себе здійснилися).

2 частина. Робота у парах. Зачитування власного тексту одним, питання другого. І навпаки.

3 частина. Переписування кожним своєї уявної біографії, розширюючи текст на основі «підказок» у діалогах.

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

– рефлексувати множинність власних інтерпретаційних процесів та їхніх підстав;

– прогнозувати наслідки від знайомства з певними наративами;

– аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту;

– встановлювати смислові зв’язки між окремими автонаративами, інтегрувати автонаративи в твір;

– визначати принципи смислотворення життєвого твору (рефлексію можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими; формування позиції співавторства з Іншим, реалізацію потенціалу життєвого твору як форми втілення особистісного та життєвого проектів.

Загальну характеристику завдань тренінгу наративної компетентності для осіб із смисловим рівнем її сформованості наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

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

№ Заняття	**Змістовна спрямованість завдань**	**Дискурсивні технології самопроектування особистості** *(за Н.В.Чепелєвою, С.Ю.Рудницькою)*	**Складові наративної компетентності, що формуються**
2	Завдання на прогнозування наслідків від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні тексту	Конструювання автонаративів	Уміння прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту
3, 4, 5	Завдання на рефлексію множинності власних інтерпретаційних процесів та їхніх підстав на прикладі творів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя учасників групи	Конструювання корпусу автонаративів	Уміння рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення
6, 7	Завдання на інтеграцію автонаративів у твір, встановлення смислових зв’язків між окремими автонаративами	Конструювання життєвого твору як інтеграція автонаративів особистості	Уміння встановлювати смислові зв’язки між автонаративами
8, 9	Завдання на визначення основних принципів смислотворення власного життєвого твору: рефлексію можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, що приумножуються, формування позиції співавторства з Іншим, реалізацію потенціалу життєвого твору як форми втілення особистісного та життєвого проектів	Виокремлення лейтмотиву як основної смислової «лінії» життєвого твору особистості	Уміння вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості

Наведемо приклади завдань другого модуля тренінгу наративної компетентності для індивідів зі смисловим рівнем її сформованості. Приклади «тренувальних» текстів представлено в додатках (див. Додаток Е).

Приклади завдань другого модуля тренінгу наративної компетентності

У цьому додатку наведено приклади завдань та «тренувальних» текстів наративів другого модуля тренінгу наративної компетентності – для індивідів зі смисловим рівнем її сформованості.

Рекомендовані вправи для другого заняття

Завдання 2 заняття спрямовані на прогнозування наслідків від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні тексту.

Мета реалізації завдань: розвиток уміння прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту. Використовується дискурсивна технологія конструювання автонаративів.

Вправа «Поведінка»

Вправа націлена на активне підключення власного досвіду до критичного сприйняття тексту, тренінг тестуалізації діалогу з автором.

Учасників просять прочитати текст (текст «Що впливає на нашу поведінку?»**)**. Подумати, чи згоден з ним. Полеміку з автором пропонується організовувати у такий спосіб:

– поставити питання автору;
– висловити підтримку;
– висловити незгоду;
– написати своє бачення цієї теми.

В кінці свого тексту обов’язково висвітлити питання, чи вплине знайомство з текстом на подальше розуміння своєї власної поведінки.

Вправа «Діалог із совістю»

Вправу зорієнтовано на зосередженні учасників на труднощах, що виникають при розумінні тексту. Для аналізу учасникам пропонується дійсно складний текст (було використано текст «Лістиця»), їх просять відслідкувати, спрогнозувати і сформулювати письмово, як змінюється їхнє ставлення до теми, якій присвячено текст, у процесі осмислення тексту. Вітається не підсумкове одне речення, а опис процесу осмислення або наратив, присвячений цій темі.

Рекомендовані вправи для третього, четвертого та п'ятого занять

Завдання цих занять спрямовані на рефлексію множинності власних інтерпретаційних процесів та їхніх підстав на прикладі творів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя учасників групи.

Мета реалізації завдань: розвиток уміння рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення. Використовується дискурсивна технологія конструювання корпусу автонаративів.

Вправа «Лекало» («Зразок», «Трафарет»)

Учасникам надається текст-зразок (був використаний текст «Льонька»; підходить будь-який текст наративного плану) і пропонується за ним, як за лекалом, створити свій аналогічний текст, але з іншим персонажем (чи сюжетом, чи ситуацією, чи проблемою) – для кожного з текстів задається зміна, яка має призвести до породження аналогічного, проте іншого тексту. В нашому реальному занятті учасникам рекомендовано, щоб героєм результуючого тексту був сам учасник – тобто це має бути текст про себе, проте сюжет, ситуація і т.п. можуть бути вигаданими («лекало» накладається на себе).

Варіанти «Лекало», «Зразок» і «Трафарет» фіксують різний ступінь жорсткості ситуації, яку пропонується наслідувати учаснику тренінгу у своєму породжуваному тексті: «Лекало» задає загальні часо-просторові контури

ситуації, «Зразок» відповідає своїй назві – пропонує створювати текст відповідно до запропонованої схеми ситуації, а «Трафарет» фактично задає жорстку конструкцію ситуації, в якій треба тільки заповнити смислові лакуни.

Вправа «Крапля»

Вправа спрямована на розвиток інтерпретаційно-продуктивних здатностей особистості, зокрема, здатності до продуктивного тлумачення. В ході виконання вправи учасник вчиться рефлексувати власні інтерпретаційні процеси, їх множинність і множинність підстав для тої чи іншої інтерпретації.

Перша частина вправи виконується кожним учасником групи самостійно (поодинці) або в складі групи. Далі описується варіант проведення заняття з групою.

Учасникам пропонується уважно прочитати текст (було використано текст «Крапля»). Після закінчення читання всій групі ставляться питання, на які треба написати письмову відповідь. Принципово, щоб наступне питання ставилося після того, як вся група закінчила писати відповідь на попереднє:

– «Якого жанру цей уривок?».

– «Що за інформацію Ви отримали в цьому уривку?».

– «Зараз продивіться цей текст ще раз, налаштувавшись розглядати його як текст художньої літератури – казку, притчу, оповідь»

– «Про що цей текст з цього погляду?»

Якщо на цьому етапі учасник стикається з труднощами відповіді, ведучий пропонує зачитати свою відповідь по черзі всім учасникам групи. Якщо у групі виникає стихійний діалог, ведучий скеровує його на обговорення перебування молекул у краплі як метафори перебігу життєвого шляху людини серед соціуму. Якщо ніхто з учасників не переосмислив текст таким чином, обговорюються інші запропоновані варіанти переосмислення, і ведучий потроху підводить учасників до аналогії краплі з соціумом.

Друга частина вправи орієнтована на активізацію рефлексії учасниками власної діяльності під час роботи з текстом і зосередженні на власному досвіді

як об’єкті уваги. Це реалізується постановкою низки питань, на які ведучий просить написати письмову відповідь:

– «Що Вам допомогло переосмислити текст, розширити можливість його тлумачення?»

– «Як Ваш особистий досвід був задіяний у переосмислення тексту?»

Після закінчення написання всією групою відповіді на кожне питання учасники по черзі (в довільному порядку, за бажанням) зачитують свої варіанти відповіді. Якщо це запитання викликає у когось з учасників труднощі з відповіддю, ведучий пропонує підказки-уточнення типу: «Це може бути досвід, отриманий при читанні, спостеріганні за іншими, просто досвід життя тощо» або звертається до інших учасників групи з питанням: «А ви як думаєте?». Озвучення мотивує учасників підключити власний досвід до переосмислення і відстежити цей процес.

Після закінчення ведучий ставить завдання кожному по черзі усно протягом певного часу (1-2-3 хвилини, скорочувати відповідь не можна!) переказати весь процес власної роботи над текстом: враження від першого читання, переосмислення тексту при відповідях на питання, підключення власного досвіду і підказок ведучого чи інших учасників, усвідомлення власного здобутку (власні відкриття, напрацювання) під час роботи над текстом. При цьому вітається активне користування текстом і своїми відповідями.

Якщо вправа проводиться не з групою, а індивідуально, діалог відбувається безпосередньо з ведучим. Для цього варіанта усний текст ведучого бажано прописати більш детально, оскільки він є мотивуючим для подальшого розвитку осмислення тексту учасником.

Вправа створює умови для діалогічної комунікації учасників тренінгу, спрямованої на розвиток наративної компетентності особистості, розвиває поглиблене сприйняття тексту, зосереджує на рефлексії власних інтерпретаційних рамок і відтворенні досягнутого розуміння в письмовому тексті.

Вправа «Адвокат»

1 частина. Прочитати текст з настановленням на розуміння і захист позиції автора (текстом має бути цитований монолог персонажа художнього твору, достатньою мірою полемічний. Було використано текст «Відплата»). Кольоровими олівцями відмітити для себе твердження, з якими згоден, і з якими ні.

2 частина. Спробувати захистити позицію персонажа хоча б по ряду його тверджень. Те, з чим категорично не згоден, спробувати виправдати – чому автор тексту так думає і діє.

Рекомендовані вправи для шостого і сьомого занять

Завдання 6 і 7 занять спрямовані на тренінг навичок інтеграції автонаративів у твір, встановлення смислових зв'язків між окремими автонаративами.

Мета реалізації завдань полягає у розвиткові уміння встановлювати смислові зв'язки між автонаративами, що досягається за допомогою використання дискурсивної технології конструювання життєвого твору як інтеграції автонаративів особистості.

Вправа «Пишемо разом»

1 частина. Учасники розбиваються на пари, кожна з яких домовляється, чию історію життя вони будуть описувати (це може бути спільний знайомий, якась відома обом публічна людина чи уявний персонаж – наприклад, уявний учасник групи або ведучий).

2 частина. Кожний учасник пари пише наратив самостійно.

3 частина. Пара працює над обома описами, поєднує інформацію, обирає те, що задовольнить обох, і виробляє спільний наратив.

4 частина. Тексти пар по черзі зачитуються групі. Група задає питання або усно доповнює наративи, домагаючись переконливості і завершеності життєвої історії персонажу.

Вправа «Плагіатор-Читач-Автор»

Вправа націлена на вирішення комплексу завдань: вона тренує здатність особистості до продуктивного тлумачення, здатність аналізувати труднощі при розумінні і породженні наративу і визначати принципи смислотворення життєвого твору. Попутньо з метою набуття учасниками тренінгової групи наративних умінь та навичок вирішується ще й завдання більш глибокого засвоєння системи понять і уявлень щодо наративної компетентності як складової комунікативної компетентності особистості. Виконується в декілька етапів.

І етап. Учасникам надається текст-зразок (було використано текст «Ірочка») і пропонується, як і в деяких попередніх вправах, написати за цим зразком вигаданий наратив від першої особи (ніби від себе – про себе) про людину, що пережила круті повороти долі.

Цей етап є діагностичним: за ступенем відхилення сюжету від запропонованого можна судити, на якому рівні знаходиться учасник – завдання може бути виконано на рівні «Плагіатора», «Читача» чи «Автора».

ІІ етап. Учасники ознайомлюються з відповідним навчальним текстом (текст «Плагіатор-Читач-Автор»). Ведучий має впевнитися в тому, що учасниками засвоєні ці категорії.

ІІІ етап. Учасникам формулюється загальне настановлення спробувати себе послідовно у ролях Плагіатора, Читача й Автора при подальшій роботі над текстом-зразком. На наступному етапі учасники ознайомлюються з тектом-зразком (було так само використано текст «Ірочка», хоча можна запропонувати інший текст наративного плану), після чого ведучий з кожним з учасників проговорює можливий початок тексту-автонаративу, який може бути породжений Плагіатором, а потім і Читачем, і Автором на основі тексту-зразка. Перехід до практичного втілення засвоєних нових смислів у конструктивні дії, ще й, можливо, не звичні для учасника (породження тексту заданого типу), може викликати в учасника труднощі, і ведучому треба бути готовим до індивідуальної роботи з кожним по черзі. Ведучий має володіти

вмінням на основі тексту, що його породив учасник на діагностичному етапі роботи, оперативно будувати зразки, що відповідають рівням «Плагіатора», «Читача» і «Автора».

Ця вправа складна як для учасників, так і для ведучого, бо вимагає високого рівня його власної наративної компетентності. Досвід показує, що її краще застосовувати не в груповій, а в індивідуальній тренінговій роботі.

Рекомендовані вправи для восьмого і дев'ятого занять

Завдання, спрямовані на визначення основних принципів смислотворення власного життєвого твору, що включає рефлексію можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, формування позиції співавторства з Іншими, реалізацію потенціалу життєвого твору як форми втілення особистісного та життєвого проектів.

Метою реалізації цих завдань є розвиток уміння вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості. В якості задіяної дискурсивної технології підключається виокремлення лейтмотиву як основної смислової «лінії» життєвого твору особистості.

Вправа «Цінності»

Учасникам пропонується прочитати текст (текст «Мої базові цінності»**)** і обдумати своє ставлення до базових цінностей людини, зокрема, своїх. Покроково, речення за реченням, проаналізувати текст і описати свою версію бачення проблеми, піднятої в тексті. Вітається полеміка з автором тексту: заперечення його думки, протиставлення своєї або аргументи на користь твердження автора тексту. Додати опис своїх думок щодо базових цінностей людини.

Вправа «Критик»

1 частина. Прочитати текст (текст «Вуді Аллен про життя задом наперед») з налаштуванням на критичне ставлення до кожного речення (текст має бути надрукований так, щоб кожне речення починалося з нового абзацу і

мало 2-3 вільних рядка для записів читача). Учасникам пропонується записати після кожного речення свої роздуми щодо його змісту, апелюючи до власної історії життя і уявного продовження до старості.

2 частина. Після закінчення переписати текст у своїй редакції («прямий» чи «зворотній» – як у тексті-зразку – наратив з прогнозом власного життя), підріплюючи своїм наративом власну точку зору на цю тему.

Фінальне обговорення породжених учасниками наративів бажано проводити з активною апеляцією до категорії «лейтмотив» і з виявленням смислів, що складають лейтмотив у кожному з породжених наративів. Ведучий має бути готовим для надання «наративної допомоги» тим з учасників, кому це буде потрібно.

Отже, вправи основної частини кожного з восьми занять (з другого по дев'яте) поступово ускладнюються відповідно до змістовної спрямованості завдань, що відображено в таблицях 3.2 і 3.3 для осіб, що мають передсмисловий та смисловий рівень наративної компетентності.

4. Feedback (зворотний зв'язок), що передбачає особистісний відгук, рефлексію, обмін думками, почуттями, переживаннями, як реакція відповіді учасника групи на певні ситуації та події [81], які відбувалися впродовж поточного заняття та тренінгу в цілому.

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

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

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

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

Визначення ефективності впливу запропонованого нами тренінгу на розвиток наративної компетентності особистості в контексті самопроектування наведено в наступному підрозділі.

3.3. Аналіз динаміки наративної компетентності особистості за результатами тренінгу

Завданням даного етапу експерименту є доведення ефективності впливу запропонованого нами тренінгу розвитку наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування.

Вирішення поставленого завдання передбачає:

– підбір необхідного наративного матеріалу для опрацювання;

– застосування діагностичних завдань до обраних текстів наративів з урахуванням критеріїв сформованості наративної компетентності особистості, згідно теоретичної моделі дослідження (див. підрозділ 1.3.) та алгоритму визначення в особистості певного рівня сформованості наративної компетентності: передсмислового, смислового, метасмислового (див. підрозділ 2.3);

– аналіз динаміки розвитку наративної компетентності респондентів до і після їхньої участі в тренінгу.

До експериментальних груп було залучено 60 осіб віком від 18 до 57 років, що належать до соціономічних професій, з них:

– 30 осіб із передсмисловим рівнем сформованості наративної компетентності (2 тренінгові групи по 15 осіб);

– 30 осіб із смисловим рівнем сформованості наративної компетентності (2 тренінгові групи по 15 осіб).

До складу контрольних груп було залучено 30 осіб віком від 18 до 57 років, що належать до соціономічних професій, з них:

– 15 осіб із передсмисловим рівнем сформованості наративної компетентності;

– 15 осіб із смисловим рівнем сформованості наративної компетентності.

Рівні наративної компетентності всіх 90 респондентів були визначені згідно процедурі, описаної в підрозділі 2.3, через місяць після проходження тренінгу учасниками експериментальних груп.

Для експериментального визначення рівня сформованості наративної компетентності особистості респондентам для ознайомлення та опрацювання було запропоновано 5 текстів-наративів: уривок з роману Антоніо Ітурбе «Хранителька книг з Аушвіца», уривок з роману Али Рогашко «Сни з колодязя», уривок з оповідання Джека Лондона «Жага до життя», уривок з роману Рея Бредбері «Марсіанські хроники», уривок з твору Віктора Франкла «Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі».

Запропоновані тексти наведено в додатках (див. Додаток Ж).

Критерії відбору наративних текстів для опрацювання респондентами наведено в підрозділі 2.3.

Серед них респонденти мали обрати за довільною ознакою будь-які три тексти та виконати тіж самі 14 завдань до кожного з них (див. Додаток Б), що й на констатувальному етапі дослідження, які було розроблено з урахуванням вищенаведених критеріїв сформованості наративної компетентності особистості на кожному з трьох рівнів: передсмисловому, смисловому, метасмисловому.

Ключ (передсмисловий рівень (завдання: 1, 2, 3), смисловий рівень (завдання: 4, 5, 6, 7a, 7b, 7c, 10), метасмисловий рівень (завдання: 7d, 8, 9, 11, 12, 13, 14) та алгоритм визначення рівнів сформованості наративної компетентності респондентів детально представлено в підрозділі 2.3.

Процедура визначення рівнів сформованості наративної компетентності (за результатами виконання завдань до трьох текстів) у респондентів, які до участі в тренінгу мали передсмисловий рівень її сформованості

1. Визначення респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Підраховується сума балів, отриманих за відповіді до завдань 1, 2, 3 за всіма трьома текстами, обраними респондентами для опрацювання, разом.

Максимальний бал за одну відповідь – «2», отже, максимальна сума балів, яку може отримати респондент, становить «18».

2. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні передсмислового рівня сформованості наративної компетентності:

низький – 0-6 балів;

середній – 7-12;

високий – 13-18.

3. Частотна статистика представлена в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Частотний розподіл респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	13,00	8	26,7	26,7	26,7
	15,00	11	36,7	36,7	63,3
	16,00	2	6,7	6,7	70,0
	17,00	6	20,0	20,0	90,0
	18,00	3	10,0	10,0	100,0
	Всього	30	100,0	100,0	

Отже, як видно з таблиці 3.4, усі 30 досліджуваних набрали більше 13 балів.

Нагадаємо, що високий рівень передсмислового рівня сформованості наративної компетентності особистості може бути як перехідним від передсмислового до смислового рівня, так і більш високим рівнем наративної компетентності: смисловим чи метасмисловим (див. підрозділ 2.3).

2. Визначення респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Три перші підпункти завдання 7 (7a, 7b, 7c) спрямовані на визначення здатності до інтерпретації, тому для цих трьох підпунктів обраховано загальний бал, який є математичним очікуванням (середнім арифметичним) від рангів цих трьох відповідей на три обрані респондентами тексти. Таким чином, у цілому за означені три підпункти максимальний бал становить «2».

Підраховується сума балів за відповіді на завдання 4, 5, 6, 7a, 7b, 7c, 10 за всіма трьома обраними респондентами текстами в цілому. Отже, максимальна сума балів становить «30».

2. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні смислового рівня сформованості наративної компетентності:

низький – 0-10;

середній – 10,01-20;

високий – 20,01-30.

3. Частотна статистика представлена в таблиці 3.5.

Як видно з таблиці 3.5, низький рівень (до 10 балів) має 10 респондентів, отже, рівень сформованості їхньої наративної компетентності підвищився до передсмислового-смислового.

Середній рівень (більше 10 балів і до 20 балів) має 16 респондентів. Можна вважати, що рівень сформованості їхньої наративної компетентності підвищився до смислового рівня.

Високий рівень (від 20 балів), який показало 4 респонденти, може бути як перехідним від смислового до метасмислового рівня наративної компетентності, так і її метасмисловим рівнем.

Таблиця 3.5

Частотний розподіл респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	7,00	1	3,3	3,3	3,3
	7,33	1	3,3	3,3	6,7
	8,00	1	3,3	3,3	10,0
	9,33	1	3,3	3,3	13,3
	9,67	6	20,0	20,0	33,3
	12,67	1	3,3	3,3	36,7
	15,00	1	3,3	3,3	40,0
	16,00	1	3,3	3,3	43,3
	17,33	2	6,7	6,7	50,0
	17,67	1	3,3	3,3	53,3
	18,00	2	6,7	6,7	60,0
	18,33	1	3,3	3,3	63,3
	18,67	1	3,3	3,3	66,7
	19,00	4	13,3	13,3	80,0
	19,67	2	6,7	6,7	86,7
	23,33	2	6,7	6,7	93,3
	26,00	2	6,7	6,7	100,0
	Всього	30	100,0	100,0	

Отже, ще у 4 осіб необхідно більш точно визначити рівень сформованості зазначеної компетентності.

3. Визначення респондентів, що мають метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Знайдено суму балів у 45 респондентів за відповіді на питання 7d, 8, 9, 11, 12, 13, 14 на всі три обрані респондентами тексти. Максимальна сума балів становить «42».

2. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні метасмислового рівня сформованості наративної компетентності:

низький – 0-14;

середній – 15-28;

високий – 29-42.

3. Частотна статистика представлена в таблиці 3.6.

Як видно з таблиці 3.6, в усіх 4 респондентів визначено низький підрівень метасмислового рівня сформованості наративної компетентності.

Отже, можна зробити висновок, що рівень сформованості наративної компетентності цих 4 респондентів піднявся лише до перехідного стану від смислового до метасмислового рівня.

Таблиця 3.6

Частотний розподіл респондентів, що мають метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	11,00	1	25,0	25,0	25,0
	13,00	1	25,0	25,0	50,0
	14,00	2	50,0	50,0	100,0
	Всього	4	100,0	100,0	

Отже, за результатами тренінгу в респондентів, що мали до його проходження передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності, визначена певна динаміка, що знайшла своє відображення в таблиці 3.7.

Отже, як видно з таблиці 3.7, у цілому встановлено, що:

– на перехідному етапі від передсмилового до смислового рівня наративної компетентності знаходиться 33,3 % (10 осіб);

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 53,3 % респондентів від загальної вибірки, що становить 16 осіб;

– на перехідному етапі від смилового до метасмислового рівня наративної компетентності знаходиться 13,3 % (4 особи).

Таблиця 3.7

Загальний опис результатів сформованості наративної компетентності респондентів за результатами тренінгу, які до його проходження мали передсмисловий рівень

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	передсмисловий-смисловий	10	33,3	33,3	33,3
	смисловий	16	53,3	53,3	86,7
	смисловий-метасмисловий	4	13,3	13,3	100,0
	Всього	30	100,0	100,0	

Таким чином, усі 30 респондентів, що на початку експерименту мали передсмисловий рівень сформованості наративної компетенції, в результаті проходження тренінгу підвищили її рівень.

Процедура визначення рівнів сформованості наративної компетентності (за результатами виконання завдань до трьох текстів) у респондентів, які до участі в тренінгу мали смисловий рівень її сформованості

1. Визначення респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Підраховується сума балів, отриманих за відповіді до завдань 1, 2, 3 за всіма трьома текстами, обраними респондентами для опрацювання, разом.

Максимальний бал за одну відповідь – «2», отже, максимальна сума балів, яку може отримати респондент, становить «18».

2. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні передсмислового рівня сформованості наративної компетентності:

низький – 0-6 балів;

середній – 7-12;

високий – 13-18.

3. Частотна статистика представлена в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Частотний розподіл респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	13,00	3	10,0	10,0	10,0
	15,00	20	66,7	66,7	76,7
	16,00	3	10,0	10,0	86,7
	17,00	3	10,0	10,0	96,7
	18,00	1	3,3	3,3	100,0
	Всього	30	100,0	100,0	

Як видно з таблиці 3.8, усі респонденти набрали більше, ніж 13 балів (високий рівень проміжного результату визначення передсмислового рівня сформованості наративної компетентності.)

Зауважимо, що високий рівень передсмислового рівня наративної компетентності може бути як перехідним від передсмислового до смислового, так і більш високим рівнем наративної компетентності – смисловим чи метасмисловим.

Отже, рівень наративної компетентності необхідно встановити для всіх 30 респондентів.

2. Визначення респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Три перші підпункти завдання 7 (7a, 7b, 7c) спрямовані на визначення здатності до інтерпретації, тому для цих трьох підпунктів обраховано загальний бал, який є математичним очікуванням (середнім арифметичним) від рангів цих трьох відповідей на три обрані респондентами тексти.

Таким чином, у цілому за означені три підпункти максимальний бал становить «2».

Підраховується сума балів за відповіді на завдання 4, 5, 6, 7a, 7b, 7c, 10 за всіма трьома обраними респондентами текстами в цілому.

Отже, максимальна сума балів становить «30».

2. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні смислового рівня сформованості наративної компетентності респондентів:

низький – 0-10;

середній – 10,01-20;

високий – 20,01-30.

3. Частотна статистика представлена в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Частотний розподіл респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	13,67	1	3,3	3,3	3,3
	14,00	1	3,3	3,3	6,7
	15,67	2	6,7	6,7	13,3
	17,33	2	6,7	6,7	20,0
	18,33	3	10,0	10,0	30,0
	19,00	2	6,7	6,7	36,7
	19,33	1	3,3	3,3	40,0
	20,67	6	20,0	20,0	60,0
	21,00	3	10,0	10,0	70,0
	22,00	1	3,3	3,3	73,3
	24,33	5	16,7	16,7	90,0
	25,00	3	10,0	10,0	100,0
	Всего	30	100,0	100,0	

Як видно з таблиці 3.9, низький рівень проміжних результатів смислового рівня наративної компетентності також не виявлено. Отже, у жодного респондента рівень наративної компетентності не понизився.

Середній рівень проміжних результатів смислового рівня наративної компетентності вказує власне на її смисловий рівень. З такими результатами виявлено 12 осіб.

Високий рівень сформованості смислового рівня наративної компетентності може бути як перехідним від смислового до метасмислового рівня, так і метасмисловим рівнем сформованості наративної компетентності. Отже, у 18 осіб рівень наративної компетентності ще необхідно визначити.

3. Визначення респондентів, що мають метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності

1. Знайдено суму балів у 18 респондентів за відповіді на питання 7d, 8, 9, 11, 12, 13, 14 на всі три обрані респондентами тексти. Максимальна сума балів становить «42».

2. За рівномірним розподілом гіпотетично визначаються підрівні метасмислового рівня сформованості наративної компетентності:

низький – 0-14;

середній – 15-28;

високий – 29-42.

3. Частотна статистика представлена в таблиці 3.10

Як видно з таблиці 3.10, встановлений низький рівень метасмислового рівня наративної компетентності вказує на перехідний стан її сформованості від смислового до метасмислового рівня. Таких респондентів виявлено 13 осіб.

Середній і високий рівні проміжних результатів сформованості метасмислового рівня вказують власне на метасмисловий рівень наративної компетентності.

До цього рівня після проходження тренінгу піднялось 5 осіб.

Таблиця 3.10

Частотний розподіл респондентів, що мають метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	11,00	4	13,3	22,2	22,2
	12,00	2	6,7	11,1	33,3
	13,00	6	20,0	33,3	66,7
	14,00	1	3,3	5,6	72,2
	17,00	1	3,3	5,6	77,8
	19,00	1	3,3	5,6	83,3
	21,00	1	3,3	5,6	88,9
	24,00	1	3,3	5,6	94,4
	28,00	1	3,3	5,6	100,0
	Всього	18	60,0	100,0	
Пропущені	Системні	12	40,0		
Всього		30	100,0		

За результатами тренінгу в респондентів, що мали до його проходження смисловий рівень сформованості наративної компетентності, визначена певна динаміка, що знайшла своє відображення в таблиці 3.11.

Отже, у цілому встановлено, що:

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 40 % респондентів від загальної вибірки, що становить 12 осіб;

– на перехідному етапі від смилового до метасмислового рівня наративної компетентності знаходиться 43,3 % (13 осіб);

– метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності властивий 16,7 % респондентів від загальної вибірки, що становить 5 осіб.

Таблиця 3.11

Загальний опис результатів сформованості наративної компетентності респондентів за результатами тренінгу, які до його проходження мали смисловий рівень

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	смисловий	12	40,0	40,0	40,0
	смисловий-метасмисловий	13	43,3	43,3	83,3
	метасмисловий	5	16,7	16,7	100,0
	Всього	30	100,0	100,0	

Отже, у 60% респондентів, що мали смисловий рівень сформованності наративної компетентності до їхньої участі в тренінгу, після його проходження спостерігається позитивна динаміка досліджуваної компетентності.

Аналогічно було проведено процедуру ***визначення рівнів сформованості наративної компетентності (за результатами виконання завдань до трьох текстів) у респондентів першої контрольної групи кількістю 15 осіб, які на початку експерименту мали передсмисловий рівень її сформованості.***

За результатами виконання завдань, жоден з 15 респондентів першої контрольної групи не набрав запитання 1, 2, 3 на всі три обрані тексти суми балів, вищої за 12, тобто передсмислова наративна компетентність не досягає високого рівня.

У таблиці 3.12 наведемо частотний розподіл респондентів контрольної групи, що на початку експерименту мали передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності.

Таблиця 3.12

Частотний розподіл респондентів першої контрольної групи, за підрівнями

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	низький	5	33,3	3,3	3,3
	середній	10	66,7	66,7	100,0
	Всього	15	100,0	100,0	

Отже, усі 15 респондентів першої контрольної групи залишились на передсмисловому рівні наративної компетентності.

Загальний опис зазначених результатів представимо в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Загальний опис результатів сформованості наративної компетентності респондентів першої контрольної групи

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	передсмисловий	15	100	100,0	100,0
	Всього	15	100,0	100,0	

Аналогічно було проведено процедуру ***визначення рівнів сформованості наративної компетентності (за результатами виконання завдань до трьох текстів) у респондентів другої контрольної групи кількістю 15 осіб, які до початку експерименту мали смисловий рівень її сформованості***

За результатами виконання завдань, у жодного респондента з другої контрольної групи не помічено пониження рівня сформованості наративної компетентності. Так, за відповіді на питання 1, 2, 3 за всіма трьома обраними текстами усі респонденти отримали суму балів, що перевищує 12.

Таблиця 3.14

Частотний розподіл респондентів другої контрольної групи за підрівнями в межах передсмислового рівня наративної компетентності

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	високий	15	100,0	100,0	100,0
	Всього	15	100,0	100,0	

Високий рівень сформованості передсмислового рівня наративної компетентності може бути як перехідним від передсмислового до смислового рівня, так і більш високим рівнем наративної компетентності – смисловим чи метасмисловим. Отже, в усіх респондентів рівень сформованості наративної компетентності ще необхідно встановити.

За сумою балів, отриманих за відповіді за питання 4, 5, 6, 7а, 7б, 7с, 10 за всіма трьома обраними текстами за підрівнями у межах смислового рівня наративної компетентності, респонденти розподілились таким чином (див. таблицю 3.15).

Таблиця 3.15

Частотний розподіл респондентів другої контрольної групи за підрівнями в межах смислового рвіня наративної компетентності

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	середній	14	93,3	93,3	93,3
	високий	1	6,7	6,7	100,0
	Всього	15	100,0	100,0	

Середній підрівень смислового рівня наративної компетентності вказує саме на смисловий рівень її сформованості. Як видно з таблиці 3.15, таких осіб було виявлено 14.

Високий підрівень смислового рівня може бути як перехідним від смислового до метасмислового рівня, так і власно метасмисловим рівнем сформованості наративної компетентності.

Отже, рівень наративної компетентності необхідно встановити ще в 1 респондента другої контрольної групи.

За відповіді на питання 7д, 8, 9, 11, 12, 13, 14 за всіма трьома обраними текстами цей респондент набрав 4 бали, що відповідає низьким значенням метасмислового рівня наративної компетентності.

Отже, його рівень сформованості наративної компетентності є перехідним рівнем від смислового до метасмислового. Цей результат відображено в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Частотний розподіл респондентів другої контрольної групи за підрівнями в межах передсмислового рвіня наративної компетентності

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	низький	1	100,0	100,0	100,0
	Всього	1	100,0	100,0	

Отже, 14 респондентів другої контрольної групи, які на початку експерименту мали смисловий рівень сформованості наративної компетентності, за результатами виконання завдань до трьох обраних ними текстів, залишились на смисловому рівні наративної компетентності, 1 респондент піднявся на перехідний смисловий-метасмисловий рівень.

Загальний опис зазначених результатів представимо в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

Загальний опис результатів сформованості наративної компетентності респондентів другої контрольної групи

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	смисловий	14	93,3	93,3	93,3
	смисловий-метасмисловий	1	6,7	6,7	100,0
	Всього	15	100,0	100,0	

Отже, ефективність застосування запропонованого тренінгу наративної компетентності доведено за допомогою порівняльного аналізу результатів щодо рівня сформованості наративної компетентності його учасників до та після участі в тренінгу та порівняння результатів експериментальних і контрольної груп.

Усім респондентам, що були залучені до тренінгової роботи, після його проходження було також запропоновано відповісти на питання анкети-самозвіту та анкети-самооцінювання щодо власних результатів розвитку наративної компетентності.

Загальна інструкція для респондентів

«Шановний респонденте! Запрошуємо Вас узяти участь у анкетуванні щодо власних результатів розвитку наративної компетентності в процесі проходження тренінгу. Ми будемо вдячні за Вашу згоду відповісти на низку питань.

Дослідження носить анонімний характер, а Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому вигляді та допоможуть нам у

майбутньому вдосконалити програму тренінгу та процедуру його проведення».

Анкета-самозвіт

за результатами проходження тренінгу розвитку наративної компетентності особистості

Інструкція. У кожному рядку обведіть кружечком той бал, який у більшій мірі характеризує розуміння Вами зазначеного змісту. На запитання 5, 6 і 7 дайте власну розгорнуту відповідь у вільній формі.

1. Мої очікування від тренінгу здійснилися
   0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
2. Мої настановлення на навчання під час тренінгу
   0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
3. Досвід, отриманий у процесі моєї участі в тренінгу, виявився корисним для мене
   0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
4. Я зможу застосовувати отриманий досвід
   А) у повсякденному житті
   0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10;
   Б) у професіональній діяльності
   0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
5. Схарактеризуйте Ваші суттєві досягнення за результатами тренінгу.
6. Визначіть власні труднощі при виконанні завдань та вправ тренінгу та шляхи їх подалання.
7. Опишіть загальні враження від Вашої участі в тренінгу.
8. Моя готовність у майбутнєму підвищувати власний рівень наративної компетентності
   0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.
9. Кому Ви вважаєте за доцільне пройти цей тренінг?

Аналіз відповідей учасників тренінгу засвідчує, що:

– очікування від тренінгу в 75 % учасників здійснилися на 80 % і більше;

– настановлення на навчання підчас тренінгу визначили в себе 100 % учасників, при цьому в 90 % випадків воно було визначено вище середнього (вище 50 %);

– 100 % учасників зазначили, що досвід, отриманий ними в процесі участі в тренінгу, виявився корисним для них, при цьму 60% визначили важливість цього досвіду для них на 75% і вище.

– 95 % учасників засвідчили, що зможуть застосовувати отриманий досвід у професіональній діяльності, 80 % – у повсякденному житті, при цьому 65% вважають, що цей досвід може бути використано на 70 % і більше;

– до суттєвих досягнень за результатами тренінгу 70 % його учасників віднесли набуті вміння: виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях; стисло переказувати зміст тексту; визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність); виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор; висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту наративу; ставити питання до автора наративу;

– серед характерних труднощів при виконанні завдань та вправ тренінгу в 80% учасників зазначили вміння рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів; прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом;

– 95% описують власні загальні враження від участі в тренінгу як позитивні;

– готовність у майбутнєму підвищувати власний рівень наративної компетентності визначили в себе 45% учасників тренінгу, при цьму 20% визначили рівень їхньої готовності як дуже високий (9 и 10 за 10-ти бальною шкалою);

– 40% вважають, що цей тренінг варто пройти кожній людині, 20% – політикам, 15% – молодим подружжям, 5% – їхнім керівникам на роботі.

Приклади відповідей учасників тренінгу наведено в додатках (див. Додаток К).

Анкета-самооцінювання

досягнень мети тренінгу

розвитку наративної компетентності особистості

Інструкція. У кожному рядку обведіть кружечком той бал, який у більшій мірі характеризує опанування Вами зазначеного змісту.

№ п/п	**Складові наративної компетентності**	**Бали для оцінювання**
1	Уміння тематично організовувати власний досвід	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між складовими власного наративу	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Уміння встановлювати просторово-часові зв’язки між складовими власного наративу	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між складовими наративу інших	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Уміння встановлювати просторово-часові зв’язки між складовими наративу інших	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Уміння організовувати продуктивну діалогічну комунікацію в контексті конструювання та реконструювання автонаративів	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Уміння прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Уміння аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Уміння рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Уміння припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Уміння вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Аналіз відповідей учасників тренінгу, що передбачали суб'єктивне оцінювання власних досягнень, набутих підчас тренінгу, за окремими критеріальними ознаками сформованості основних рівнів наративної компетентності (згідно теоретичній моделі нашого дослідження), засвідчує, що:

– уміння, сформованість яких передбачено передсмисловим рівенем наративної компетентності виокремили в себе 100% респондентів, що співпадає з результатами, отриманими за процедурою визначення рівнів наративної компетентності особистості (за результатами виконання завдань до трьох текстів);

– уміння, сформованість яких передбачено смисловим рівнем наративної компетентності виокремили в себе 86,67 % респондентів (52 особи), проте за процедурою визначення рівнів наративної компетентності особистості (за результатами виконання завдань до трьох текстів) уміння, що віднесено до смислового рівня її сформованості, визначено в 91,67 % (55 осіб);

– уміння, сформованість яких передбачено метасмисловим рівнем наративної компетентності, виокремили в себе 13,33 % респондентів (8 осіб), проте за процедурою визначення рівнів наративної компетентності особистості (за результатами виконання завдань до трьох текстів) уміння, що віднесено до смислового рівня її сформованості, визначено в 8,33 % (5 осіб).

Отже, можна зробити висновок, що респонденти здатні усвідомлювати опановані ними під час тренінгу вміння, а результати су'єктивного оцінювання не принципово відрізняються від результатів, отриманих за процедурою визначення рівнів наративної компетентності особистості (за результатами виконання завдань до трьох текстів).

Таким чином, ефективність тренінгу наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування підтверджено позитивною динамікою рівня сформованості наративної компетентності учасників, статистично значимими відмінностями результатів експериментальних і контрольних груп та узагальненням відповідей

респондентів за анкетою-самозвітом і анкетою-самооцінюванням, що також засвідчує досягнення мети запропонованого тренінгу.

Висновки до третього розділу

1. Як цільову аудиторію тренінгу розвитку наративної компетентності особистості визначено представників соціономічних професій: працівників сфери освіти, практичних психологів, медичних працівників, працівників сфери правового та соціального захисту населення, працівників сфери побутового обслуговування населення, для яких досліджувана компетентність становить важливу складову професійних психограм. Такий розподіл респондентів був спричинений нашим припущенням про нерівномірність сформованості наративної компетентності в представників різних професійних груп усередині соціономічної сфери.

Проте виокремлення тенденцій розвитку наративної компетентності в професійному середовищі «людина-людина» показало неправомірність цього припущення: серед соціономічних професій не було визначено професійних груп, які за рівнем сформованості наративної компетентності їхніх представників у першу чергу потребували б на його підвищення.

2. Узагальнення теоретичних положень щодо проблеми дослідження та результатів констатувального експерименту вможливило розробку структурно-функціональної моделі наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування, що передбачає визначення рівнів та технологій дискурсивного самопроектування, рівнів та способів розуміння текстової інформації, рівнів та критеріїв сформованості наративної компетентності особистості та стратегій її розвитку.

3. Розроблено програма тренінгу наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування. Тренінг містить два окремих модулі для осіб, що мають передсмисловий та смисловий рівні сформованості наративної компетентності.

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

Програма тренінгу передбачає розширення та ускладнення завдань, поступовий перехід від вправ на виділення окремих текстових елементів та певних ситуацій, що експлікуються в текстових висловленнях, постановки запитань за змістом тексту до завдань на управління особистістю власною наративною активністю: рефлексію підстав власних інтерпретаційних процесів, прогноз ефектів (наслідків) від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні текстів, організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників тренінгової групи тощо. Процедура проведення тренінгу передбачає 20 занять загальною тривалістю 60 годин (по 30 годин на кожний модуль).

4. Ефективність тренінгу підтверджено позитивною динамікою рівня сформованості наративної компетентності учасників, статистично значимими відмінностями результатів експериментальних і контрольних груп та узагальненням відповідей респондентів за анкетою-самозвітом і анкетою-самооцінюванням, що також засвідчує досягнення мети запропонованого тренінгу. Встановлено, що в усіх респондентів, що на початку експерименту мали передсмисловий рівень, і в 60 % респондентів, що мали смисловий рівень сформованості наративної компетенції, за результатами проходження тренінгу спостерігається її позитивна динаміка.

5. Узагальнення результатів експериментального дослідження уможливлює висновок про доцільність застосування запропонованого тренінгу наративної компетентності особистості як ефективного інструментарію розвитку в неї здатності до самопроектування, який може бути

рекомендовано для забезпечення психологічного супроводу процесів саморозвитку, самопроектування, самоздійснення особистості в різних галузях соціальної практики.

Основні положення третього розділу дисертації відображено в 6 одноосібних публікаціях автора, серед яких 1 стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні, включеному до міжнародних наукометричних баз ([59]); 5 статей та тез апробаційного характеру ([46], [51], [53], [61], [63]).

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення і нова концепція розуміння проблеми наративної компетентності особистості, розроблено процедуру її діагностики і програму тренінгу в контексті розвитку в особистості здатності до самопроектування.

Проведене теоретично-експериментальне дослідження наративної компетентності як чинника самопроектування особистості вможливило дійти таких висновків.

1. В оптиці психолого-герменевтичного підходу самопроектування тлумачиться як процес ампліфікаціїі і трансформації смислової системи особистості, що здійснюється шляхом розуміння та інтерпретації її досвіду і спирається як на внутрішні інтенції особистості, так і на соціокультурні дискурси. Здатність особистості до самопроектування визначається такими її психологічними характеристиками, як прагнення до саморозвитку, системна рефлексія, толерантність до невизначеності, особистісна автономія, перспективна орієнтованість індивідуального досвіду особистості.

Серед основних чинників розвитку здатності особистості до самопроектування виокремлено: мотиваційні (прагнення особистості до самоактуалізації, спрямованість на самореалізацію, бажання задовольнити вимоги соціуму, орієнтованість на успіх); інтелектуальні (когнітивні і метакогнітивні); комунікативні (загальна мовленнєва компетентність, діалогічна компетентність, інтерактивна компетентність, наративна компетентність).

2. У контексті проблеми самопроектування особистості наративна компетентність розглядається як здатність особистості виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти. Згідно запропонованим критеріям у структурі наративної компетентності виокремлено передсмисловий,

смисловий та метасмисловий рівні, що співвідносяться з основними вимірами дискурсивного самопроектування особистості.

3. Методичний інструментарій визначення рівнів сформованості наративної компетентності особистості, розроблений на основі теоретичного аналізу проблеми, включає: підбір необхідного наративного матеріалу для опрацювання респондентами, розробку діагностичних завдань до обраних текстів і алгоритм визначення в особистості певного рівня сформованості зазначеної компетентності в залежності від результатів виконання нею запропонованих завдань, який було розроблено у вигляді структурної математичної моделі, валідність якої підтверджено кореляційними зв'язками з експертним оцінюванням. За результатами емпіричного дослідження у представників соціономічних професій виокремлено три основних та два перехідних рівня сформованості наративної компетентності.

Обґрунтовано доцільність включення авторського опитувальника, спрямованого на визначення особистісної автономії як виміру інтенціональної, смислової емансипації особистості та перспективної орієнтованості індивідуального досвіду особистості як її готовності до здійснення життєвого проекту, до комплексу методик, призначених для діагностики психологічних характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування.

4. Результати аналізу динаміки психологічних характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування залежно від її рівня наративної компетентності, засвідчують, що чим вищим є рівень сформованості наративної компетентності особистості, тим вона виявляє більшу здатність до самопроектування. За більшістю зазначених вище психологічних характеристик спостерігаються статистично значимі відмінності між передсмисловим, смисловим і метасмисловим рівнями сформованості наративної компетентності.

5. Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми та даних емпіричного дослідження вможливило розробку структурно-функціональна

моделі наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування, що передбачає визначення рівнів та технологій дискурсивного самопроектування особистості, рівнів та способів розуміння текстової інформації, рівнів та критеріїв сформованості наративної компетентності особистості та стратегій її розвитку.

6. На підставі запропонованої моделі розроблено програму тренінгу наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування, що передбачає поступове ускладнення завдань від вправ на виділення окремих текстових елементів та певних ситуацій, що експлікуються в текстових висловленнях, до завдань на управління особистістю власною наративною активністю: рефлексію підстав власних інтерпретаційних процесів, прогноз ефектів від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні текстів, організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників тренінгової групи. Програма містить два окремих модулі для осіб, що мають передсмисловий та смисловий рівні сформованості наративної компетентності.

Ефективність тренінгу підтверджено позитивною динамікою рівня сформованості наративної компетентності учасників, статистично значимими відмінностями результатів експериментальних і контрольних груп та узагальненням відповідей респондентів за анкетою-самозвітом і анкетою-самооцінюванням, що також засвідчує досягнення мети запропонованого тренінгу.

Перспективи подальшого дослідження проблеми *в теоретичній сфері* ми пов’язуємо з визначенням психологічних закономірностей та механізмів формування наративної компетентності особистості людьми різних вікових груп; *у прикладній сфері* – з розробкою наративних технологій самопроектування осіб з різним рівнем наративної компетентності за кризових суспільних умов та в критичних ситуаціях життя особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 298 с.

2. Авдейчиков А. Г., Пастухов В. В. Методологическое значение логотерапии Франкла и ее вклад в современную теорию личности. *Медицинские аспекты изучения организма в норме и патологии : сборник научных трудов молодых ученых и специалистов.* Омск : Омский мед. ин-т, 1992. С. 4–6.

3. Ажеж К. Человек говорящий : вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. Б. Нарумова. Москва : Едиториал, 2008. 304 с.

4. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Отв. ред. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. Москва : Наука, 2001. 277 с. (Сер. «Памятники психологической мысли»).

5. Антонова О. С. Активные методы формирования коммуникативной компетентности с использованием фреймов. *Труды БГТУ.* Минск : БГТУ, 2016. № 5 (187). С. 214–217.

6. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования. *Психологичесикй журнал.* 1980. Т. 1. № 2. С. 52–60.

7. Арефьев Р. С. Формирование готовности к самопроектированию коммуникативной компетенции в педвузе. *Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах* : материалы 7-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 1. Сочи : РИО СГУТиКД, 2004. С. 74−76.

8. Арутюнова Н. Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.

9. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. Москва : Мысль, 1976. 158 с.

10. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека. Москва : Академия, 2007. 526 с.

11. Бидагаева Ц. Д., Ордобоева Л. М., Коногорова А. В. Межкультурная коммуникация : аспекты дидактики : материалы межвуз. метод. семинара (24 марта 2011 г.) / ред. Г. С. Доржиева. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госун-та, 2011. Вып. 3. 148 с.

12. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ, 2007. 170 с.

13. Барт Р. Семиотика. Поэтика : избранные работы. Москва : Прогресс-Универсус, 1994. 616 с.

14. Бастракова Н. С. К вопросу внедрения высоких гуманитарных технологий в образовательный процесс высшей школы. *Новые информационные технологии в образовании* : материалы IX международной научно-практической конференции, 15–18 марта 2016 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Магнитогорский гос. технич. ун-т им. Г. И. Носова, Свердл. обл. универс. науч. биб-ка им. В. Г. Белинского. Екатеринбург, 2016. С. 120–125. URL: http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/9003 (дата звернення 05.03.19).

15. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет. Москва : Художественная литература, 1975. 504 с.

16. Бевзюк І. М. Психологічні основи формування комунікативної компетентності прокурора : монографія. Київ, 2016. 222 с.

17. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.

18. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). Москва : Международные отношения, 1990. 336 с.

19. Березина Т. Н. Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности : автореф. дисс. … доктора психол. наук : 19.00.01. Москва, 2003. 41 с.

20. Березко І. В. Специфіка дискурсивних технологій самопроектування особистості у кризових життєвих обставинах, які викликані онкологічним захворюванням. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Т. ІІ : Психологічна герменевтика*. 2018. Вип. 11. С. 99–112.

21. Библер В. С. Культура. Диалог культур. Опыт определения. *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31 – 42.

22. Блюменберг Г. Світ як книга / пер. з нім., передмова, коментарі В. Єрмоленка. Київ : Лібра, 2005. 544 с.

23. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

24. Борытько Н.М. Подготовка педагога к воспитательной деятельности : монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.

25. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы. Москва : SmartBook, 2009. 352 с.

26. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив : проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии.* 2000. № 3. С. 29–42.

27. Брушлинский А .В. О критериях субъекта. *Психология индивидуального и группового субъекта* / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. Москва : Пер Сэ, 2002. С. 9–34.

28. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым : диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Пер. с англ. А. Б. Фенько. Москва : Независимая фирма «Класс», 1998. 336 с.

29. Валицкая А. П. Гуманитарные технологии и компетентностный подход в контексте инноваций (антропо-философский взгляд). *Вестник Герценовского университета.* 2007. № 6 (44). С. 29–33.

30. Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения. *Психологический журнал.* 1997. № 2, т. 18. С. 58–78.

31. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом.* 1977. № 6. С. 38–45.

32. Воробьева Л. И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии). *Вопросы психологии.* 2004. № 2. С. 149–158.

33. Выготский Л. С. Психология искусства / Общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова ; вступит. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. Москва : Искусство, 1986. 573 с.

34. Галунзовский И. С. Проблема самопроектирования личности в контексте гуманитарного проектирования. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* Київ. Житомир, 2018. Вип. 11. С. 134–147.

35. Генисаретский О. И. Деятельность проектирования. *Теоретические и методологические исследования в дизайне.* Москва, 1990. С. 114–133.

36. Генисаретский О. И. Образ жизни и личностный рост : опыт экспозиции гуманитарно-экологической перспективы развития. *Конструирование будущего.* 2003. № 1. Т. 1. С. 11–63.

37. Генисаретский О. И. Философия проектности : из истории проектной культуры второй половины XX века. Москва : Ленанд, 2016. 400 с.

38. Гительман Л. Д. Преобразующий менеджмент. Лидерам реорганизации и консультантам по управлению : уч. пособие. Москва : Дело, 1999. 496 с.

39. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України.* 2008. № 3. С. 23–30.

40. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.

41. Головей Л. А. Психологическая зрелость личности в разные периоды взрослости. *Психология зрелости и старения.* 2012. № 3. С. 5–17.

42. Горобченко Н. В. Наративні методи навчання в процесі вивчення німецької мови. *Імідж сучасного педагога.* 2015. № 2. С. 55–57.

43. Гофман И. Анализ фреймов : эссе об организации повседневного опыта. Москва : Институт социологии РАН, 2003. 752 с.

44. Греймас А.−Ж. В поисках трансформационной модели ; пер. Л. Зиминой. Москва : Академ. проект, 2004. 368 с.

45. Греймас. А.−Ж., Курте Ж. Семиотика. *Объяснительный словарь теории языка* ; ред. Ю. С. Степанов. Москва : Радуга, 1983. С. 483−550.

46. Гуцол К В. Проблема наративної компетентності в контексті самопроектування особистості. *Соціальна робота в сучасному суспільстві : тенденції, виклики, перспективи* : матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2018 р. Київ : Університет «Україна», 2018. С. 154–156.

47. Гуцол К В. Проблема наративної компетентності в контексті самопроектування особистості. *Проблеми розвитку особистості у комунікативному просторі*: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару «Проблеми розвитку особистості у комунікативному просторі», 27 листопада 2018 р. Київ / ред. кол. : Н. В. Чепелєва (гол. ред.) та ін. Чернівці : Чернівецький нац-й унів-т ім. Ю. Федьковича, 2018. С. 52–56. URL : http://e-cat.scilib.chnu.edu.ua/reslib/elib/science/educ/probl_rozvytku_seminar_2018.pdf (дата звернення : 15.12.2019).

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

49. Гуцол К. В. Интерактивность нарратива в виртуальном пространстве. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми* : матеріали V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Київ,

2017. URL : http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/hutsol_kyrylo_2017.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

50. Гуцол К. В. Компетентнісний підхід у межах психологічної герменевтики. *Теоретичні й методологічні проблеми сучасної психології* : збірник матеріалів науково-теоретичного семінару (16 травня 2018 року, Ніжин – Київ) / за редакцією М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 20–22.

51. Гуцол К. В. Критеріальні ознаки сформованості наративної компетентності особистості в процесі самопроектування. *«Universum View 2»* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 19 жовтня 2018 р.) Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 734–735.

52. Гуцол К. В. Наративна компетентність особистості : проблематизація і визначення. *Традиція і культура. Лабіринти еволюції : становлення людини та людства* : матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 16 грудня 2016 р.). Київ : «Новий Акрополь», 2016. Ч. 2. С. 12–13.

53. Гуцол К. В. Наративна компетентність у контексті самопроектування особистості. *Традиція і культура. Людина у світі духовної культури* : матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 15 грудня 2017 р.). Київ : «Новий Акрополь», 2017. С. 12–14.

54. Гуцол К. В. Наративна компетентність у межах психологічної герменевтики. *Сучасна освіта та інтеграційні процеси* : збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 22-23 листопада 2017 р., м. Краматорськ / під заг. ред. С. В. Ковалевського, д-ра техн. наук., проф. Краматорськ : ДГМА, 2017. С. 53–55.

55. Гуцол К. В. Наративна компетентність як чинник розвитку здатності особистості до самопроектування. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* Київ. Житомир, 2018. Вип. 11. С. 122–133.

56. Гуцол К. В. Нарративная компетентность личности в контексте ее способности к самопроектированию. *PEM : Psychology. Educology. Medicine.* 2020. № 1. URL : pem.esrae.ru/27-282 (дата звернення : 09.04.2020).

57. Гуцол К. В. Проблема здатності особистості до самопроектування. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми, присвяченої 90-річчю з дня народження Ю.І. Машбиця* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Київ, 2019. URL : http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2019/Hutsol_Kyrylo_2019.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

58. Гуцол К. В. Проблема здатності особистості до самопроектування. *Соціальна робота в сучасному суспільстві : тенденції, виклики, перспективи* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2019 р. Київ : Університет «Україна», 2019. С. 24–27.

59. Гуцол К. В. Програма розвитку наративної компетентності особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2019. VII (85). Issue 208. P. 53–56.

60. Гуцол К. В. Розробка опитувальника здатності особистості до самопроектування. *Технології розвитку інтелекту.* 2019. Т. 3. № 4 (25). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/471/0 (дата звернення : 15.12.2019). DOI : http://doi.org/10.31108/3.2019.3.4.5

61. Гуцол К. В. Структура наративної компетентності особистості. *Традиція і культура : філософія мистецтва* : матеріали міжнародної наукової конференції (19 квітня 2019 р.). Київ : «Новий Акрополь», 2019. С. 9–11.

62. Гуцол К. В. Структурно-содержательные особенности нарративной компетентности в контексте личностного самопроектирования. *Вестник интегративной психологи : журнал для психологов.* Бухара : Бухарский государственный университет. 2020. Вып. 20. С. 37–39.

63. Гуцол К. В. Теоретико-методичні основи розробки програми тренінгу наративної компетентності. *Досягнення сучасної психологічної науки*

та практики : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Вінниця, 26 березня 2020 р.) : тези доповідей / за заг. ред. проф. О. В. Бацилєвої. Вінниця, 2020. С. 36–39.

64. Гуцол К. В. Теоретико-методологічні основи дослідження наративної компетентності особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* Київ. Житомир, 2017. Вип. 10. С. 167–185.

65. Гуцол К. В. Чинники розвитку здатності особистості до самопроектування. *«Universum View»* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Краматорськ, 28 вересня 2018 р.) Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 247–248.

66. Гуцол К. В. Чинники розвитку здатності особистості до самопроектування. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми :* матеріали VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Київ, 2018. URL : http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Hutsol_Kyrylo_2018.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

67. Гуцол С. Ю. Наратив як провідна дискурсивна практика самопроектування особистості. *Наука і освіта.* 2016. № 11/CXXXXXII. С. 35–42.

68. Гуцол С. Ю. «Сюжет перехода» как мифологическая форма воплощения личностного проекта студенческой молодежи. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* 2014. Вип. 8. С. 73–82.

69. Двинина С. Ю. Взаимодействие пространства и времени в художественном дискурсе. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета.* 2014. № 1 (26). С. 90–95.

70. Дергачева О. Е., Леонтьев Д. А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала. *Личностный потенциал. Структура и диагностика* / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : «Смысл», 2011. С. 359–420.

71. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеология в вопросах и ответах : учебное пособие. Москва : МПСИ, 2007. 248 с.

72. Дерманова И. Б., Манукян В. Р. Личностная зрелость : к определению психологического содержания. *Вестник санкт-петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика*. 2010. Вып. 4. 68–73.

73. Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма / Пер. Д. Кралечкина ; под науч. ред. А. Олейникова. Москва : Издательство Института Гайдара, 2019. 808 с.

74. Джеймс У. Психология / пер. с англ. И. Лапшина. Москва : Академ. Проект : Гаудеамус, 2011. 318 с. (Сер. «Психологические технологи»).

75. Дідковський С. В. Розвиток теоретичних концепцій соціально-психологічного проектування. *Актуальні проблеми психології : Психологічна теорія і технологія навчання* / За ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. Київ : Міленіум, 2007. Т. 8. Вип. 4. С. 58–64.

76. Дмитриева О. А. Проблематика выделения компетенций в лингвистике. *Альманах современной науки и образования.* Тамбов : Грамота, 2015. № 5. С. 51–53.

77. Долинська Л. В., Пенькова О. І. Психологічні закономірності становлення процесу самовдосконалення у системі сімейно-ціннісних орієнтацій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. № 7 (52), С. 24–32.

78. Долинська Л. В., Пенькова О. І. Самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць.* Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. № 3 (48), С. 18–25.

79. Долинська Л., Наумова Ю., Шевченко Н. Психолінгвістичні особливості засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу

при вивченні японської мови. *Психолінгвістика*. 2020. 27(1), С. 30–51. Doi : https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-27-1-30-51

80. Дорожкин В. Р. Грани альтруизма : монография. Киев : Феникс, 2016. 318 с.

81. Дорожкин В. Р. Обучение консультированию в формате котерапии. *Консультативная психология и психотерапия.* 2018. Т. 26, № 2. С. 79–91. Doi : 10.17759/cpp.2018260205

82. Дорожкін В. Р. Символічне конституювання суб'єкту як результат психотерапії. *Проблеми сучасної психології.* 2018. № 1. С. 47–53.

83. Елисеев С. М. Проблемы и парадоксы гуманитарных технологий. *Гуманитарные технологии и политический процесс в России* : сб. статей / под ред. Л. В. Сморгунова. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2001. С. 21–34.

84. Жане П. Психологическая эволюция личности / пер. с фр. Н. Ю. Федуниной. Москва : Академический проект, 2010. 399 с.

85. Журавлев А. Л., Нестик Т.А., Юревич А. В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. *Психологический журнал.* Т. 37. № 5. С. 45–64.

86. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление : технология развития. Санкт-Петербург : Альянс Дельта, 2003. 284 с.

87. Зазимко О. В. Конструювання просторово-часових відношень на етапах самопроектування особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ. : Психологічна герменевтика.* 2018. Вип. 11. С. 53–72.

88. Зазимко О. В. Процеси прийняття та емансипування у саморозвитку особистості. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності* : матер. методолог. семінару НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2016. С. 124–131.

89. Зазимко О. В. Темпоральні характеристики самопроектування особистості в юнацькому віці. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету.* 2013. № 5 (91). С. 70–83.

90. Зайцева Ю. Е. Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности : экзистенциально-нарративный подход. *Вестник СПбГУ.* Сер. 16. 2016. Вып. 1. С. 118−136.

91. Зарецкая О. А. Самопроектирование как стратегия взрослой личности. *Мова і культура.* 2016. Вип. 18. Т. III (178). С. 5–9.

92. Зарецька О. О. Дискурсивні практики самопроектування дорослих. *Самопроектування особистості у дискурсивному просторі* / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Педагогічна думка, 2016. URL : http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704560 (дата звернення 03.05.2019).

93. Зарецька О. О. Провокація текстом як дієвий засіб розвитку індивідуального дискурсу самопроектування. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Т. II : Психологічна герменевтика.* 2018. Вип. 11. С. 73–86.

94. Засєкіна Л. В. Наративна компетентність лікаря на перетині досліджень психолінгвістики і наративної медицини. *Психолінгвістика.* 2016. Вип. 19 (1). С. 47–61.

95. Здоровець Т. Г. Особливості наративної компетентності майбутніх практичних психологів. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 27. С. 160–169.

96. Зимняя И. А. Ключевые социальные компетенции − новая парадигма результатов образования. *Высшее образование в России.* 2003. № 5. С. 15–20.

97. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с. URL : http://lib.iitta.gov.ua/10064 (дата звернення 25.04.2019).

98. Казаков И. С. Самопроектирование – анализ понятия. *Вестник СГУТиКД.* 2011. № 2 (16). С. 130–133.

99. Казаков М. А. Гуманитарные технологии – культурный лифт качества системных процессов и изменений. *Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева, Сер. : Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии.* Нижний Новгород : Изд-во НГТУ им. Р. Е. Алексеева. 2013. № 3. С. 49–55.

100. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.

101. Клейман В. И. Тренинг самопознания. *Прикладная психология.* 1990. № 2. С. 14–15.

102. Колаковський Л. Мої правильні погляди на все ; пер. з пол. С. Яковенко. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія», 2005. 280 с.

103. Колярова А. О. Здатність особистості до самопроектування : постановка проблеми. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2017. № 6 (61). С. 10–14.

104. Конышева А. В. Нарративная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетенции переводчика. *Инновационные образовательные технологии.* 2014. №4 (40). С. 12–17.

105. Корніяка О. М. Комунікативні чинники професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Психолінгвістика.* 2018. № 23 (1), С. 139–159.

106. Корніяка О. М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* 2016. Вип. 16. С. 82–92.

107. Корніяка О. М. Визначальні чинники професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН*

України. Том. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. 2017. Вип. 17. С. 76–89.

108. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1968. 45 с.

109. Кравцов Г. Г. Проблема личности в культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология.* 2006. № 1. С. 18–25.

110. Красиков В. И. Философия как концептуальная рефлексия (Философская пропедевтика). Кемерово, 1999. 350 с.

111. Кроник А. А. Каузометрия : методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. Москва : Смысл, 2003. 284 с.

112. Кроссли М. Л. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов : монографія. Харьков : Гуманитарный Центр, 2013. 284 с.

113. Кудрявцев В. Т. На путях к вершинно-глубинной психологии. *Вопросы психологии.* 2006, № 5, С. 113–125.

114. Кузьмина Н. В. Созидательный вектор фундаментального образования. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах* : матеріали Міжнар. наук.- практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / За ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 20–78.

115. Лебединська І. В. Дискурс самопроектування : культурні форми текстуальної історії. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II : Психологічна герменевтика.* 2014. Вип. 8. С. 30–41.

116. Левинас Э. Путь к Другому / Пер. Е. Бахтиной. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. 240 с.

117. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. − М. : Политиздат, 1975. − 304 с.

118. Леонтьев Д. А. Лабиринт идентичностей : не человек для идентичности, а идентичность для человека. *Философские науки.* 2009. № 10. С. 5–10.

119. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии.* 2013. № 3. С. 67–80. Doi. 10.1016/S0304-3959(03)00003-4

120. Леонтьев Д.А. Перспективы неклассической психодиагностики. *Психологические исследования : электрон. науч. журн.* 2010. № 4 (12). URL : http://psystudy.ru (дата звернення : 25.07.2019).

121. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты : жизнь, структура, культура, опыт. *Мир психологии.* 2014. № 1. С. 104−117.

122. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. *Психологические исследования.* 2011. № 2 (16). URL : http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html (дата звернення : 14.12.2018)

123. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Луковицкая Е. Г. Диагностика толерантности к неопределенности : шкалы Д. Маклейна. Москва : Смысл, 2016. 60 с.

124. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная» : от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.

125. Лепский В. Е. Общественное участие в саморазвивающихся полисубъектных средах. Москва : Когито-Центр, 2019. 141 с.

126. Лєпіхова Л. А. Вибір і соціально-психологічна компетентність. *Особистісний вибір : психологія відчаю та надії* / За ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2005. С. 80–119.

127. Лобок А. М. Деятельность смысла. *Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла)* : материалы международной конференции (Москва, 19-21 мая 2005 г.). Москва : Смысл, 2005. С. 26–36.

128. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь. *Принцип развития в психологии* / Под ред. Л. И. Анциферовой. Москва, 1978. С. 156–166.

129. Лозова О. М. Синергійність наукових досліджень професіогенезу психологів: компетентнісний підхід. *Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія* / авт. кол. ; під наук. ред. О. М. Лозової. Вінниця : Віндрук, 2014. С. 5–11.

130. Ломакина О. Е Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза : монография. Волгоград : Перемена, 2003. 298 с.

131. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии. *Вопросы философии.* 1979. №8. С. 5–19.

132. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва : Языки русской литературы, 1999. 464 с.

133. Лотман Ю. М. Избранные статьи. Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллинн : Изд-во Тартус. ун-та, 1992. 497 с.

134. Лотман Ю. М. Текст у тексті. *Слово. Знак. Дискурс : антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* Львів : Літопис, 1996. С. 428–441.

135. Луков Вал. А., Луков Вол. А. Методология тезаурусного похода : стратегия понимания. *Знание. Понимание. Умение.* 2014. № 1. С. 18–35.

136. Макадамс Д. П. Психология жизненных историй. *Методология и история психологии.* 2008. Т. 3. Вып. 3. С. 135–166.

137. Максименко С. Д. Генезис существования личности. Київ : КМН, 2006. 240 с.

138. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. Київ : Перспектива, 1998. 220 с.

139. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. Москва : Моск. Школа полит. исследов. 2001. 416 с.

140. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва : Педагогика, 1988. 192 с.

141. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання : теоретико-методологічні аспекти. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992 – 2002.* : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків, 2002. С. 469–481.

142. Мещерякова Т. В. Формирование нарративной компетентности у будущего врача. *Высшее образование в России.* 2013. № 2. С. 132–137.

143. Мильман В. Э. Рабочая мотивация и удовлетворение трудом. *Психологический журнал.* 1985. №5 (6). С. 62–72.

144. Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития : учебник ; 2-е изд., стер. Москва : ФЛИНТА, 2016. 480 с.

145. Михайлова Е. С. Конститутивные признаки детского нарратива. *Инициативы XXI века.* 2014. № 4. С. 130–131.

146. Мудрик А. Б. Професійна компетентність : теоретичні аспекти дослідження. *Психологічні перспективи* / Гол. ред. Л. Засєкіна. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. Вип. 18. С. 185–194.

147. Мэй Р. Открытие Бытия. Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. 376 с.

148. Наративні психотехнології / Чепелєва Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. ; за заг. ред. Чепелєвої Н. В. Київ : Главник, 2007. 144 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).

149. Нефедова Л. А., Ухова Н. М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении. *Школьные технологии.* 2006. № 4. С. 30–43.

150. Низовских Н. А. Психология саморазвития как научное направление. *Психология саморазвития человека* : материалы IV Всероссийской научной конференции (3-5 июня 2014 года, г. Киров) / Отв. Ред. Н.А. Низовских. Киров, 2014. С. 43–50.

151. Нуркова В. В., Днестровская М. В., Михайлова К. С. Культурный жизненный сценарий как динамическая семантическая структура (ре)организации индивидуального жизненного опыта. *Психологические исследования.* 2012. № 5 (25). URL : http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n25/734-nourkova25.html (дата звернення 15.01.19).

152. Нуркова В. В., Митина Е. В., Янченко Е. В. Автобиографическая память : «сгущения» в субъективной картине прошлого. *Психологический журнал.* 2005. № 2. С. 22–32.

153. Орап М. О. Мовленнєва компетентність як структурний елемент мовленнєвої організація суб'єкта: теоретичний аналіз. *Психолінгвістика.* 2009. Вип. 4. С. 81–89.

154. Ордобоева Л. М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* 2014. № 14 (700). С. 144–153.

155. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна. *Психол. диагностика.* 2010. № 2. (Спец. выпуск «Диагностика личностного потенциала-2» / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой). С. 65–86.

156. Осипов В. К. Социокультурные реальности. *Аналитический портал.* 2006. URL : http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/126 (дата звернення 15.01.19).

157. Особистість та її історія : колективна монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої, М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 538 с.

158. Пинк Д. Новый мозг. Почему правое полушарие будет править миром? ; пер. с англ. Е. В. Кулешова. Москва : РИПОЛ классик, 2016. 320 с. (Сер. «Новый образ жизни»).

159. Попов А. А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения

открытого образования). *Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы.* Барнаул, 1997. С. 42–67.

160. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. Москва : Наука, 1979. 235 с.

161. Проблеми психологічної герменевтики / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Міленіум, 2004. 276 с.

162. Проблемы психологической герменевтики / Под ред. Н. В. Чепелевой. Киев : Изд-во Национального педагогического ун-та им. Н. П. Драгоманова, 2009. 382 с.

163. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности : учебное пособие. Москва : Московский психолого-соц. ин-т ;Флинта, 2000. 264 с.

164. Реан А. А. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 286 с.

165. Рикер П. Модель текста : осмысленное действие как текст. *Социологическое обозрение.* 2008. Т. 7. № 1. С. 25–43.

166. Рождественская Е. Ю. Биографический метод в социологии. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики. 2012. 381 с.

167. Розанов В. В. Избранное. Нью-Йорк : Изд-во им. Чехова, 1956. 412 с.

168. Розенфельд И. Дискурс и нарратив ресурс. URL: http://cursorinfo.co.il/news/analize/2006/03/01/discurs/ (дата звернення : 15.05.2017).

169. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры. *Человек как субъект культуры.* Москва : Наука, 2002. С. 42–112.

170. Розин В. М. Можем ли мы проектировать сами себя? *Философские науки.* 2009. 12. С. 8−26.

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

172. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с. (Сер. «Мастера психологи»).

173. Рудницкая С. Ю. Прототекст как основа «Я» текста в нарративных практиках самопроектирования личности. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* 2017. Вип. 10. С. 20–37.

174. Русова Н. Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь. Нижний Новгород : НГПУ, 2002. 28 с.

175. Рыбалко Е. Ф. Психологическое обеспечение системы обучения и воспитания на разных этапах жизненного пути. *Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 14 : Актуальные проблемы психологической теории и практики* / Под ред. А. А. Крылова. Санкт-Петербург, 1995. С. 21–30.

176. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики : монографія. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. 286 с.

177. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии.* 2007. Т. X. № 1. С. 125–139.

178. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. В. Чепелєва, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол [та ін.]; за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL : http://lib.iitta.gov.ua/704560/ (дата звернення 10.04.2019).

179. Сапогова Е. Е. Жизненный опыт в автобиографических нарративах личности. *Вопросы психологии.* 2014. № 1. С. 68–79.

180. Сапогова Е. Е. Жизнь и судьба : построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и субкультура личности. *Известия ТулГУ.*

Серия «Психология» / Под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула : ТулГУ, 2003. Вып. 3. С. 195−214.

181. Сапогова Е. Е. Социокультурные прототипы и смысловые константы автобиографических текстов. *Тексты в образовательном пространстве современной высшей школы.* Таганрог : Изд-во Таг. гос. пед. ин-та, 2007. С. 119–158.

182. Сапогова Е. Е. Экзистенциальные ожидания как фактор развития во взрослости и старости. *Психология социального развития : человек в современном мире* / под науч. ред. Ю. Н. Карандашева, В. Н. Шашок. Минск : Изд. Центр БГУ, 2007. С. 99–111.

183. Сартр Ж.–П. Воображаемое. Феноменологическая психология восприятия. Санкт-Петербург : Наука, 2001. 319 с.

184. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

185. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006, 466 с.

186. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Київ, 2017. Вип. 17. С. 124–133.

187. Сердюк Л. З. Психологічні фактори самодетермінації особистості. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* 2018. Вип. 18. С. 151–161.

188. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Учебное пособие для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

189. Смульсон М. Л. Інтелект і ментальні моделі світу. *Наукові записки Національного університету «Острог». Серія «Психологія і педагогіка».*

Тематичний випуск «Сучасні дослідження когнітивної психології». Острог : Вид-во Національного університету «Острог», 2009. Вип. 12. С. 38–49.

190. Смульсон М. Л. Місце самопроектування в проектній парадигмі. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Т. II : Психологічна герменевтика*. 2014. Вип. 8. С. 16–29.

191. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.

192. Сосновская К. В. Проектное мышление в бытии человека : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.13 «Философская антропология, философия культуры». Омск, 2013. 24 с.

193. Старовойтенко Е. Б. Возможности Я в отношении к другому : герменевтика и рефлексия. *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* 2013. Т. 10 №4. С. 121–142. URL : https://psyjournal.hse.ru/ data/2014/06/04/1323617334/ Starovoitenko_10-04p121-142.pdf (дата звернення 12.02.19).

194. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во МГУ, 1983. 284 с.

195. Суровцев В. А., Сыров В. Н. Метафора, нарратив и языковая игра. Еще раз о роли метафоры в научном познании. *Методология науки. Становление современной научной рациональности.* Томск : Изд-во ТГУ, 1998. Вып. 3. С. 186−197.

196. Сухоруков А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. Москва : МГУ, 1997. 141 с.

197. Счастливцев А. Н. Критика способности общения. URL : http://www.bcollege. tambov.ru/happy/critQl.htm (дата звернення : 10.11.2016)

198. Толстых Н. Н. Теория Л. И. Божович : личность, психика, индивидуальность. *Культурно-историческая психология.* 2019. Т. 15. № 2. С. 85–90. Doi :10.17759/chp.2019150210

199. Троцук И. В. Теория и практика нарративного анализа в социологии. Москва : Изд-во РУДН, 2006. 207 с.

200. Труфанова Е. О. Я-нарратив и его автор. *Философия науки.* 2010. Вып. № 15. С. 183–193.

201. Тульчинский Г. Л. Жизнь как проект. *Знамя.* 2012. №1. URL: http://magazines.russ.ru/znamia/2012/1/t12.html (дата звернення: 20.03.2019).

202. Турушева Ю. Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности. *Психологические исследования.* 2014. № 7(33). URL : http://psystudy.ru/num/2014v7n33/932-turusheva33.html (дата звернення 12.02.19).

203. Тюнников Ю. С. Социокультурное и педагогическое проектирование : проблемы взаимодействия. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки.* 2000. № 1. С. 100–104.

204. Уайт Х. Метаистория : историческое воображение в Европе XIX века. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2002. 527 с.

205. Федорова В. П. Нарративная компетенция как компонент межкультурного взаимодействия. Современные подходы к уровням обученности и критериям их оценки при подготовке по иностранному языку специалистов-нефилологов. *Вестник МГЛУ.* 2003. Вып. 477. С. 29–40.

206. Филипс Л. Дж., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод ; пер. с. англ. Харьков : Изд-во Гуманитарний Центр, 2004. 236 с.

207. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. Москва : Прогресс, 1990. 367 с.

208. Фридман Дж., Комбс Д. Конструирование иных реальностей. Москва : Класс, 2001. 362 с.

209. Халеева И. И. Последовательная оследовательная коммуника коммуникация и нарративная арративная компетенция омпетенция. *Методы современной овременной коммуникации коммуникации.* Москва, 2003. Вып. 1. С. 191–200.

210. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

211. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Собр. соч. в 3-х т. Москва : Смысл, 1997. Т. 1. 346 с.

212. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск : Пеленг, 1993. 268 с.

213. Чепелева, Н. В. Жизненный успех как нарратив. *Успішність особистості : потенціал та обмеження.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. С. 251-254.

214. Чепелева Н. В. Самопроектирование как фактор развития личности. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II. Психологічна герменевтика.* 2014. Т. 2 Вип. 8. С. 4–15.

215. Чепелева Н. В. Теоретико-методологические основы разработки нормативной модели самопроектирования личности. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том II : Психологічна герменевтика.* 2017. Вип. 10. С. 4–20.

216. Чепелєва Н. В. Лейтмотив як провідна лінія розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II. : Психологічна герменевтика.* 2011. Вип. 7. С. 5–14.

217. Чепелєва Н. В. Особистість як оповідач історій. *Особистість та її історія : колективна монографія* / за ред. Н. В. Чепелєвої, М. В. Папучі. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2018. С. 7–22.

218. Чепелєва Н. В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту.* 2017. Т. 2. Вип. 6 (17). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/ article/view/301 (дата звернення : 12.02.2019).

219. Чепелєва Н. В. Самопроектування особистості в дискурсивному просторі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2012. Вип. 31. С. 12–20.

220. Чепелєва Н. В. Самопроектування як процес створення потенційної особистої історії. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ. : Психологічна герменевтика.* 2018. Випуск 11. С. 4–21.

221. Чепелєва Н. В. Текст і читач : посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 124 с.

222. Чепелєва Н. В., Рудницька С. Ю. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика: зб. наук. праць. Серія: Психологія.* Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2019. Вип. 25 (1). С. 363–383.

223. Чепелєва Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель самопроектування особистості. *Наука і освіта.* 2017. № 11. С. 105–113.

224. Чепелєва Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування. *Педагогіка і психологія.* 2018. № 1. С. 71–77.

225. Черемушникова И. К., Петрова И. А. Асимметрия культурных кодов и нарративная компетентность в коммуникации врач-пациент. *Здоровье и образование.* 2017. Вип. 19. № 8. С. 223–225.

226. Шаров С. А. Онтология персонального мифа жизни. Фундаментальные исследования. *Философские науки.* 2012. № 9. Ч. 2. С. 445–449.

227. Шиловська О. М. Технології розвитку здатності до самопроектування у підлітків. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ. : Психологічна герменевтика.* 2018. Вип. 11. С. 86–99.

228. Шюц А. Избранное : мир, светящийся смыслом. Москва : РОССПЭН, 2004. 1056 с.

229. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва, 1995. 488 с.

230. Щукина М. А. Психология саморазвития личности : субъектный подход : дисс. … доктора психол. наук : 19.00.13 : защищ. : 28.10.2015. Санкт-Петербург, 2015. 355 с.

231. Эпштейн М. Н. Конструктивный потенциал гуманитарных наук : могут ли они изменять то, что изучают? *Философские науки.* 2008. 12. С. 34–55.

232. Юр'єва І. А. Підходи до впровадження системи соціальної відповідальності в організації. *Дослідження та оптимізація економічних процесів «Оптимум–2014»* : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (2-4 грудня 2014 р.). Харків : НТУ «ХПІ», 2014. С. 314–316.

233. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. 576 с.

234. Baddeley J., Singer J. A. Charting the life story's path : narrative identity across the life span. *Handbook of narrative research methods* / in J. Clandinin (Ed.). Thousand Oaks, CA : Sage, 2007. P. 177–202. Doi.org/10.4135/9781452226552.n7

235. Bauer J. J., McAdams D. P. Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality.* 2004. № 72. P. 573–602. Doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00273.x

236. Brockmeier J., Carbaugh D. Narrative and identity. *Narrative and identity : studies in autobiography, self, and culture.* Amsterdam : John Benjamins, 2001. P. 39–58.

237. Bühler Ch. Der menschliche Lebenslauf als Psychologisches Problem. Leipzig, 1933. 321 p.

238. Burr V. Social Constructionism. London–NewYork : Routledge. 1995. 245 p.

239. Charon R. The narrative road to empathy. In : Spiro H, Curnen MGM, Peschel E, St. James D, eds. *Empathy and the Practice of Medicine* : *Beyond Pills and the Scalpel.* New Haven, Conn : Yale University Press; 1993. P. 147–159.

240. Cockerill T. The kind of competence for rapid change. *Personnel Management.* 1989. September. P. 52–56.

241. Dobson S. Cultures of Exile and the Experience of Refugeeness. Bern : Peter Lang, 2004. 347 p.

242. Eco U. Semiotics and the philosophy of language. Indiana University Press, 1984. 242 p.

243. Fivush R. Owning experience : developing subjective perspective in autobiographical narratives. In : C. Moore, K. Lemmon (Eds.). *The self in time : Developmental perspectives.* Mahwah : Erlbaum, 2001. P. 35–52.

244. Fivush R. Waters TEA. Sociocultural and functional approaches to autobiographical memory. *The Sage Handbook of Applied Memory.* P. 221–238. Doi : 10.4135/9781446294703.n13

245. Gergen K. An invitation to social construction. London : Sage, 1999. 822 p.

246. Gergen K. J. Social Psychology as History. Journal of Personality and Social Psychology. 1973. Vol. 26. P. 309–320.

247. Giddens A. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge : Polity Press, 1991. 190 p.

248. Gone J. P., Miller P. J., Rappaport J. Conceptual self as normatively oriented : the suitability of past personal narrative for the study of cultural identity. *Culture & Psychology.* 1999. № 5(4). P. 371–398.

249. Gotdiener M. Postmodern Sensioties. Material Culture & the Form of postmodern life. Oxford : Blackwell, 1998. 262 p.

250. Habermas T., Bluck S. Getting a life : the emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*. 2000, Vol. 126 (5). P. 748–769.

251. Habermas T., de Silveira, C. The development of global coherence in life narratives across adolescence : temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*. 2008. Vol. 44. P. 707–721. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.707 (дата звернення : 12.02.2019).

252. 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 (дата звернення : 10.08.2019).

253. Harré R. Language games and the texts of identity. Texts of Identity, Sage : London. 1989. 143 p.

254. Hutsol K. Development of diagnostic tools for determining levels of personality's narrative competence formation. European Journal of Education and Applied Psychology Scientific journal 2020. № 1. P. 31–34. Doi : https://doi.org/10.29013/EJEAP-20-1-31-34

255. Hutto D. D. The narrative practice hypothesis. In Narrative and Understanding Persons, D. D. Hutto (ed.). Royal Institute of Philosophy Supplement. Cambridge : Cambridge University Press. 2007. 324 p.

256. Kuhl J. Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin – Heidelberg – New York – Tokyo : Springer-Verlag, 1983. 354 p.

257. Kuntay A. C. Lists as Alternative Discourse Structures to Narratives in Preschool Children's Conversations. *Discourse Processes.* 2004. Vol. 38 (1). P. 95–118. Doi : 10.1207/s15326950dp3801_4

258. Lee M. Who Am I? Self-development in Organisations. *Individual Differences and Development in Organisations* / Michael Pearn M. (ed.). NewYork : John Wiley & Sons Ltd, 2002. P. 17–34.

259. McAdams D. P. Personal narratives and the life story. *Handbook of personality : theory and research (3rd ed.)* / In O. John, R. Robins, L. Pervin (Eds.). NewYork : Guilford Press, 2008. P. 242–262.

260. Mclain D. L. The MSTAT-I : A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*. 1993. Vol. 53 (1). P. 183–189.

261. McLean K. C., Pasupathi M., Pals, J. L. Selves creating stories creating selves : a process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*. 2007. Vol. 11, P. 262–278. https://doi.org/10.1177/1088868307301034 (дата звернення : 11.12.2019).

262. Murray H. A., Kluckhohn C. Personality in Nature, Society, and Culture. New York : Knopf, 1953. 717 p.

263. Ochs E., Capps L. Living Narrative. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2001. 258 p.

264. Olson G. Futures of Law and Literature : A Preliminary Overview from a Culturalist Perspective. Recht und Literatur im Zwischenraum. *Law and Literature.* In-Between : Aktuelle inter- und transdisziplinäre Zugänge. Contemporary Inter- and Transdisciplinary Approaches. Ed. Christian Hiebaum, Susanne Knaller, Doris Pichler. Bielefeld : transcript. 2015. P. 37–69.

265. Pals J. L. Authoring a second chance in life : emotion and transformational processing within narrative identity. *Research in Human Development.* 2006. № 3. P. 101–120. Doi. 10.1080/15427609.2006.9683364

266. Peterkin A. Primum Non Nocere : on Accountability in Narrative-Based Medicine. *Literature and Medicine.* 2011. Vol. 29 (2), P. 396–411. Doi:10.1353/lm.2011.0322.

267. Polkinghorne D. E. Narrative Knowing and the Human Sciences. *American Journal of Sociology.* 1989. Vol. 95. № 1. P. 258–260.

268. Riemann G. Ethnographies of practice – practising ethnography : resources for self-reflective social work. *Journal of Social Work Practice*. 2005. Vol. 19 (1). P. 87–101. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6798 (дата звернення : 23.11.2018).

269. Routledge encyclopedia of narrative theory / ed. by D. Herman, M. Jahn, M.−L. Ryan. London. NewYork : Routledge, 2008. 752 p.

270. Sarbin T. R. The narrative as a root metaphor for psychology. *Narrative psychology : the storied nature of human conduct* / In T. R. Sarbin (Ed.). NewYork : Praeger, 1986. P. 3–21.

271. Serdiuk L., Danyliuk I., Chaika G. Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*. 2018. Vol. 8(1). P. 85–93.

272. Schiffrin D. Approaches to discourse. Cambridge, MA & Oxford: Blackwell, 1994. 470 p.

273. Shotter J. The Social Construction of our Inner Selves. *Journal of Constructivist Psychology.* 1997. Vol. 10. P. 7–24.

274. Snyder A., Ebeling H.W. Targeting a company's real core competencies. *The Journal of Business Strategy.* 1992. Vol. 13. № 6. P. 26–32.

275. Ulatowska H. K., Reyes B., Santos T. O., Garst D., Vernon J., McArthur J. Personal Narratives in Aphasia : understanding Narrative Competence. *Topics in Stroke Rehabilitation.* 2013. Vol. 20 (1). P. 36–43. DOI: 10.1310/tsr2001-36

276. Winterton J., Delamare F. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Research report elaborated on behalf of Cedefop / Thessaloniki Final draft (CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04). Thessaloniki, 2005. 131 p.

277. Write H. Metahistory : the Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe. Baltimore, London : Johns Hopkins University Press, 1973. 448 p.

278. Younie L. Developing narrative competence in medical students. *Medical Humanities.* 2009. Vol. 35 (1). P. 54. Doi : 10.1136 / jmh.2008.001354

279. Zazymko O. V., Skulovatova O. V., Staryk V. A., Tonkonoh I. V. Peculiarities of the motivating needs sphere of TV viewers with different television preferences. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy.* 2019. Vol. 20, № 2. P. 217–227. URL : https://www.ijpsy.com/volumen19/num2/ (дата звернення 16.12.2019).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Створення авторського опитувальника

здатності особистості до самопроектування

Додаток А.1

Факторизація 50 тверджень, сформульованих групою експертів

Пояснювальна сукупна дисперсія

Компонент	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов загрузок вращения		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	11,315	22,630	22,630	11,315	22,630	22,630	3,440	6,881	6,881
2	4,638	9,276	31,906	4,638	9,276	31,906	3,057	6,114	12,995
3	2,912	5,824	37,730	2,912	5,824	37,730	3,017	6,033	19,028
4	2,159	4,318	42,048	2,159	4,318	42,048	2,861	5,721	24,749
5	1,802	3,604	45,653	1,802	3,604	45,653	2,808	5,617	30,365
6	1,757	3,515	49,168	1,757	3,515	49,168	2,737	5,474	35,839
7	1,524	3,049	52,216	1,524	3,049	52,216	2,666	5,332	41,171
8	1,330	2,661	54,877	1,330	2,661	54,877	2,488	4,977	46,148
9	1,151	2,301	57,179	1,151	2,301	57,179	2,486	4,972	51,120
10	1,139	2,278	59,456	1,139	2,278	59,456	2,470	4,940	56,060
11	1,072	2,145	61,601	1,072	2,145	61,601	1,961	3,921	59,981
12	1,027	2,053	63,654	1,027	2,053	63,654	1,837	3,673	63,654
13	,960	1,920	65,575						
14	,924	1,848	67,423						
15	,914	1,827	69,250						
16	,890	1,781	71,031						
17	,857	1,713	72,744						
18	,830	1,661	74,405						
19	,734	1,467	75,872						

20	,728	1,456	77,328						
21	,684	1,368	78,696						
22	,666	1,333	80,029						
23	,653	1,307	81,335						
24	,614	1,229	82,564						
25	,600	1,199	83,763						
26	,569	1,137	84,900						
27	,547	1,093	85,994						
28	,525	1,051	87,044						
29	,517	1,033	88,078						
30	,450	,901	88,978						
31	,432	,865	89,843						
32	,424	,847	90,691						
33	,391	,782	91,473						
34	,386	,772	92,244						
35	,360	,721	92,965						
36	,344	,689	93,654						
37	,328	,656	94,309						
38	,317	,635	94,944						
39	,285	,569	95,513						
40	,268	,535	96,048						
41	,261	,523	96,571						
42	,253	,505	97,076						
43	,236	,473	97,549						
44	,230	,459	98,008						
45	,213	,426	98,434						
46	,192	,385	98,819						
47	,178	,357	99,176						
48	,172	,343	99,519						
49	,137	,275	99,794						
50	,103	,206	100,000						

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Повернута матриця компонентів[a]

	Компонент											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Я вважаю себе ковалем власного щастя		,585										
2. Я розділяю думку, що горбатого могила виправить												,810
3. Я сповнений бажання змінюватися відповідно до вимог значимої для мене людини											-,788	
4. Я легко знаходжу спільну мову із собою										,779		
5. Я знаю, що саме мені робити в житті	,546											
6. Я обурююся вимогами, що висувають оточуючі, проте не в змозі захищати себе, відстоювати своє право на власні бажання та переконання					,488							
7. Я боюсь бути «білою ґавою» в очах інших				,823								
8. Я маю дуже чіткі цілі та наміри	,533											
9. Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є значимим для мене		,435										
10. У складних обставинах я зазвичай чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою				,446		,412						
11. Якщо для досягнення цілей мені доводиться «наступати собі на горлянку»												
12. Мій настрій – дуже чутливий механізм, мене легко «вибити з колії»								,530				,432
13. Прагнучи важливих подій, я намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при різних варіантах розвитку ситуації			,611									
14. Моє життя хаотичне, не підпорядковано чітким цілям									,660			
15. У моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили своє ставлення до мене					,561							
16. Я зазвичай самостійно приймаю рішення		,757										
17. Мені багато чого не подобається в моїх стосунках з іншими, але я не маю можливості що-небудь змінити					,686							

18. Я є автором власних вчинків		,736											
19. Якщо відбувається конфліктна ситуація, то, розмірковуючи, хто винний, я зазвичай починаю із себе													
20. Я постійно переконую себе, що я не гірше інших								,797					
21. Я легко потрапляю під вплив інших людей								,454					
22. Я зазвичай замислююсь над можливими наслідками моїх вчинків			,699										
23. Не розумію, навіщо взагалі живу, просто живу, як усі	,605												
24. Я себе погано почуваю, коли не відповідаю очікуванням інших людей				,560									
25. Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності								,468					
26. У складних ситуаціях намагаюся ставити перед собою задачі та їх вирішувати			,474			,451							
27. Я не впевнений(на), що здатний(на) знайти своє покликання в житті	,481												
28. Я вважаю, що краще все робити старими перевіреними способами					,649								
29. У складних ситуаціях я часто «сиджу і чекаю в моря погоди»													
30. Я сам коваль своєї долі		,502											
31. Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою					,508								
32. Я зазвичай аналізую свої почуття й досвід			,633										
33. Я боюсь відрізнятися від інших				,683									
34. Мені цікаво жити	,518												
35. Я живу сьогоденням і мало хвилююсь, яким саме буде моє майбутнє									,818				
36. Я відчуваю себе на узбіччі життя										,529			
37. Я вважаю, що обставини сильніше за мене					,533								
38. Прагну знати про себе більше							,568						

39. Перешкоди, які виникають у моєму житті, стимулюють мене діяти						,626						
40. У спілкуванні я зацікавлений(а) у зворотньому зв’язку, це допомагає мені критично ставитися до себе							,578					
41. Я зазвичай намагаюсь осмислювати свої вчинки			,631				,431					
42. Я вірю у власні можливості досягти поставлених цілей	,521											
43. Я прагну бути відкритою людиною							,572					
44. Я усвідомлюю вплив, який чинять на мене інші люди							,727					
45. Я керую власним професійним розвитком	,557	,418										
46. Отримую задоволення від процесу вирішення життєвих задач	,426					,429						
47. Мене лякає зростаюча відповідальність											,449	
48. Я планую вдосконалити в собі певні якості						,484						
49. Моє життя спрямовано на майбутнє										-,456		
50. Я вважаю, що людина повинна задовольняти очікування своїх батьків щодо її життєвих досягнень та здійснень				,401								

Метод выделения факторов: метод главных компонент.
Метод вращения: эквимакс с нормализацией Кайзера.
а. Вращение сошлось за 44 итераций.

Додаток А.2

Факторизація 45 тверджень, відібраних на основі статистичного аналізу

Описові статистики

	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Анализ N
1. Я вважаю себе ковалем власного щастя	5,57	1,486	1015
5. Я знаю, що саме мені робити в житті	4,60	1,645	1015
6. Я обурююся вимогами, що висувають оточуючі, проте не в змозі захищати себе, відстоювати своє право на власні бажання та переконання	4,74	1,810	1015
7. Я боюсь бути «білою ґавою» в очах інших	5,57	1,743	1015
8. Я маю дуже чіткі цілі та наміри	4,80	1,577	1015
9. Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є значимим для мене	5,99	1,314	1015
10. У складних обставинах я зазвичай чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою	4,83	1,578	1015
12. Мій настрій – дуже чутливий механізм, мене легко «вибити з колії»	3,69	1,833	1015
13. Прагнучи важливих подій, я намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при різних варіантах розвитку ситуації	5,20	1,548	1015
14. Моє життя хаотичне, не підпорядковано чітким цілям	4,65	1,760	1015
15. У моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили своє ставлення до мене	5,44	1,709	1015
16. Я зазвичай самостійно приймаю рішення	5,36	1,250	1015
17. Мені багато чого не подобається в моїх стосунках з іншими, але я не маю можливості що-небудь змінити	5,17	1,597	1015
18. Я є автором власних вчинків	6,16	1,169	1015
20. Я постійно переконує себе, що я не гірше інших	4,35	1,923	1015
21. Я легко потрапляю під вплив інших людей	4,73	1,685	1015
22. Я зазвичай замислююсь над можливими наслідками моїх вчинків	5,67	1,297	1015
23. Не розумію, навіщо взагалі живу, просто живу, як усі	5,55	1,856	1015
24. Я себе погано почуваю, коли не відповідаю очікуванням інших людей	4,83	1,829	1015
25. Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності	2,89	1,823	1015

26. У складних ситуаціях намагаюся ставити перед собою задачі та їх вирішувати	5,51	1,395	1015
27. Я не впевнений(на), що здатний(на) знайти своє покликання в житті	5,15	1,986	1015
28. Я вважаю, що краще все робити старими перевіреними способами	4,91	1,585	1015
29. У складних ситуаціях я часто «сиджу і чекаю в моря погоди»	5,33	1,678	1015
30. Я сам коваль своєї долі	5,88	1,406	1015
31. Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою	4,65	1,903	1015
32. Я зазвичай аналізую свої почуття й досвід	5,81	1,430	1015
33. Я боюсь відрізнятися від інших	5,87	1,514	1015
34. Мені цікаво жити	5,98	1,491	1015
35. Я живу сьогоденням і мало хвилююсь, яким саме буде моє майбутнє	4,69	1,742	1015
36. Я відчуваю себе на узбіччі життя	5,38	1,825	1015
37. Я вважаю, що обставини сильніше за мене	4,82	1,779	1015
38. Прагну знати про себе більше	5,82	1,535	1015
39. Перешкоди, які виникають у моєму житті, стимулюють мене діяти	5,41	1,556	1015
40. У спілкуванні я зацікавлений(а) у зворотному зв’язку, це допомагає мені критично ставитися до себе	5,31	1,528	1015
41. Я зазвичай намагаюсь осмислювати свої вчинки	6,06	1,233	1015
42. Я вірю у власні можливості досягти поставлених цілей	5,77	1,463	1015
43. Я прагну бути відкритою людиною	5,54	1,654	1015
44. Я усвідомлюю вплив, який чинять на мене інші люди	5,31	1,465	1015
45. Я керую власним професійним розвитком	5,41	1,478	1015
46. Отримую задоволення від процесу вирішення життєвих задач	5,23	1,610	1015
47. Мене лякає зростаюча відповідальність	4,34	2,090	1015
48. Я планую вдосконалити в собі певні якості	6,27	1,084	1015
49. Моє життя спрямовано на майбутнє	5,61	1,530	1015
50. Я вважаю, що людина повинна задовольняти очікування своїх батьків щодо її життєвих досягнень та здійснень	5,28	1,709	1015

Спільності

	Начальная	Извлечение
1. Я вважаю себе ковалем власного щастя	1,000	,726
5. Я знаю, що саме мені робити в житті	1,000	,686
6. Я обурююся вимогами, що висувають оточуючі, проте не в змозі захищати себе, відстоювати своє право на власні бажання та переконання	1,000	,462
7. Я боюсь бути «білою ґавою» в очах інших	1,000	,751
8. Я маю дуже чіткі цілі та наміри	1,000	,670
9. Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є значимим для мене	1,000	,623
10. У складних обставинах я зазвичай чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою	1,000	,660
12. Мій настрій – дуже чутливий механізм, мене легко «вибити з колії»	1,000	,575
13. Прагнучи важливих подій, я намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при різних варіантах розвитку ситуації	1,000	,607
14. Моє життя хаотичне, не підпорядковано чітким цілям	1,000	,697
15. У моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили своє ставлення до мене	1,000	,547
16. Я зазвичай самостійно приймаю рішення	1,000	,726
17. Мені багато чого не подобається в моїх стосунках з іншими, але я не маю можливості що-небудь змінити	1,000	,597
18. Я є автором власних вчинків	1,000	,641
20. Я постійно переконує себе, що я не гірше інших	1,000	,704
21. Я легко потрапляю під вплив інших людей	1,000	,600
22. Я зазвичай замислююсь над можливими наслідками моїх вчинків	1,000	,615
23. Не розумію, навіщо взагалі живу, просто живу, як усі	1,000	,669
24. Я себе погано почуваю, коли не відповідаю очікуванням інших людей	1,000	,614
25. Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності	1,000	,563
26. У складних ситуаціях намагаюся ставити перед собою задачі та їх вирішувати	1,000	,655
27. Я не впевнений(на), що здатний(на) знайти своє покликання в житті	1,000	,558
28. Я вважаю, що краще все робити старими перевіреними способами	1,000	,546
29. У складних ситуаціях я часто «сиджу і чекаю в моря погоди»	1,000	,600
30. Я сам коваль своєї долі	1,000	,735
31. Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою	1,000	,505
32. Я зазвичай аналізую свої почуття й досвід	1,000	,629
33. Я боюсь відрізнятися від інших	1,000	,657

34. Мені цікаво жити	1,000	,678
35. Я живу сьогоденням і мало хвилююсь, яким саме буде моє майбутнє	1,000	,731
36. Я відчуваю себе на узбіччі життя	1,000	,641
37. Я вважаю, що обставини сильніше за мене	1,000	,663
38. Прагну знати про себе більше	1,000	,549
39. Перешкоди, які виникають у моєму житті, стимулюють мене діяти	1,000	,634
40. У спілкуванні я зацікавлений(а) у зворотному зв'язку, це допомагає мені критично ставитися до себе	1,000	,477
41. Я зазвичай намагаюсь осмислювати свої вчинки	1,000	,722
42. Я вірю у власні можливості досягти поставлених цілей	1,000	,663
43. Я прагну бути відкритою людиною	1,000	,574
44. Я усвідомлюю вплив, який чинять на мене інші люди	1,000	,627
45. Я керую власним професійним розвитком	1,000	,623
46. Отримую задоволення від процесу вирішення життєвих задач	1,000	,607
47. Мене лякає зростаюча відповідальність	1,000	,628
48. Я планую вдосконалити в собі певні якості	1,000	,689
49. Моє життя спрямовано на майбутнє	1,000	,601
50. Я вважаю, що людина повинна задовольняти очікування своїх батьків щодо її життєвих досягнень та здійснень	1,000	,548

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Пояснювальна сукупна дисперсія

Компонент	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов загрузок вращения		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	11,082	24,627	24,627	11,082	24,627	24,627	3,764	8,365	8,365
2	4,498	9,996	34,623	4,498	9,996	34,623	3,242	7,205	15,570
3	2,813	6,252	40,875	2,813	6,252	40,875	3,190	7,090	22,659
4	2,025	4,499	45,374	2,025	4,499	45,374	2,909	6,465	29,124
5	1,743	3,874	49,248	1,743	3,874	49,248	2,799	6,219	35,344
6	1,519	3,375	52,623	1,519	3,375	52,623	2,782	6,183	41,526
7	1,341	2,979	55,602	1,341	2,979	55,602	2,629	5,843	47,369
8	1,183	2,630	58,232	1,183	2,630	58,232	2,625	5,833	53,201
9	1,067	2,371	60,603	1,067	2,371	60,603	2,445	5,434	58,635
10	1,002	2,226	62,829	1,002	2,226	62,829	1,887	4,193	62,829
11	,956	2,124	64,953						
12	,927	2,059	67,012						
13	,909	2,021	69,033						
14	,856	1,902	70,935						
15	,827	1,837	72,772						
16	,784	1,741	74,513						
17	,740	1,645	76,158						
18	,703	1,563	77,721						
19	,651	1,446	79,167						
20	,631	1,401	80,568						
21	,616	1,369	81,937						
22	,572	1,271	83,207						
23	,551	1,225	84,432						
24	,541	1,202	85,634						
25	,492	1,093	86,728						
26	,488	1,085	87,812						
27	,466	1,035	88,847						
28	,450	1,000	89,847						

29	,394	,876	90,722							
30	,389	,864	91,587							
31	,364	,810	92,396							
32	,359	,797	93,193							
33	,334	,743	93,936							
34	,324	,719	94,655							
35	,291	,647	95,302							
36	,279	,619	95,921							
37	,273	,606	96,527							
38	,256	,569	97,096							
39	,245	,543	97,639							
40	,227	,504	98,144							
41	,203	,451	98,595							
42	,189	,419	99,014							
43	,177	,393	99,407							
44	,152	,338	99,745							
45	,115	,255	100,000							

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Повернута матриця компонентів[a]

	Компонент									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Я вважаю себе ковалем власного щастя		,662								
5. Я знаю, що саме мені робити в житті	,588	,416								
6. Я обурююся вимогами, що висувають оточуючі, проте не в змозі захищати себе, відстоювати своє право на власні бажання та переконання								,417		
7. Я боюсь бути «білою ґавою» в очах інших				,801						
8. Я маю дуже чіткі цілі та наміри	,573									
9. Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є значимим для мене		,459								

10. У складних обставинах я зазвичай чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою			,396	,462			,437				
12. Мій настрій – дуже чутливий механізм, мене легко «вибити з колії»						,643					
13. Прагнучи важливих подій, я намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при різних варіантах розвитку ситуації					,693						
14. Моє життя хаотичне, не підпорядковано чітким цілям	,406						,677				
15. У моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили своє ставлення до мене											,603
16. Я зазвичай самостійно приймаю рішення		,769									
17. Мені багато чого не подобається в моїх стосунках з іншими, але я не маю можливості що-небудь змінити								,620			
18. Я є автором власних вчинків		,730									
20. Я постійно переконує себе, що я не гірше інших						,697					
21. Я легко потрапляю під вплив інших людей						,453					
22. Я зазвичай замислююсь над можливими наслідками моїх вчинків					,718						
23. Не розумію, навіщо взагалі живу, просто живу, як усі	,686										
24. Я себе погано почуваю, коли не відповідаю очікуванням інших людей				,575							
25. Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності						,588					
26. У складних ситуаціях намагаюся ставити перед собою задачі та їх вирішувати			,613		,398						
27. Я не впевнений(на), що здатний(на) знайти своє покликання в житті	,522										

28. Я вважаю, що краще все робити старими перевіреними способами								,682		
29. У складних ситуаціях я часто «сиджу і чекаю в моря погоди»							,441			
30. Я сам коваль своєї долі		,541								
31. Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою								,461		
32. Я зазвичай аналізую свої почуття й досвід					,634					
33. Я боюсь відрізнятися від інших				,702						
34. Мені цікаво жити	,632									
35. Я живу сьогоденням і мало хвилююсь, яким саме буде моє майбутнє							,801			
36. Я відчуваю себе на узбіччі життя	,522					,402				
37. Я вважаю, що обставини сильніше за мене							,399	,544		
38. Прагну знати про себе більше			,413						,484	
39. Перешкоди, які виникають у моєму житті, стимулюють мене діяти			,634							
40. У спілкуванні я зацікавлений(а) у зворотному зв’язку, це допомагає мені критично ставитися до себе									,581	
41. Я зазвичай намагаюсь осмислювати свої вчинки			,414		,586					
42. Я вірю у власні можливості досягти поставлених цілей	,473		,402							
43. Я прагну бути відкритою людиною									,641	
44. Я усвідомлюю вплив, який чинять на мене інші люди									,745	
45. Я керую власним професійним розвитком	,520	,473								
46. Отримую задоволення від процесу вирішення життєвих задач			,460							

47. Мене лякає зростаюча відповідальність				,409		,409				
48. Я планую вдосконалити в собі певні якості			,669							
49. Моє життя спрямовано на майбутнє			,473							
50. Я вважаю, що людина повинна задовольняти очікування своїх батьків щодо її життєвих досягнень та здійснень										,661

Метод выделения факторов: метод главных компонент.
Метод вращения: эквимакс с нормализацией Кайзера.
a. Вращение сошлось за 22 итераций.

Додаток А.3

Визначення звязку між 10 факторами, що обєднують 45 тверджень авторського опитувальника

Кореляції

			фактор_1	фактор_2	фактор_3	фактор_4	фактор_5	фактор_6	фактор_7	фактор_8	фактор_9	фактор_10
Ро Спирмана	фактор_1	Коэффициент корреляции	1,000	,815**	,461**	,407**	,268**	,473**	,473**	,428**	,126**	,175**
		Знач. (2-х сторонняя)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
	фактор_2	Коэффициент корреляции	,815**	1,000	,491**	,267**	,232**	,174**	,287**	,263**	,142**	,124**
		Знач. (2-х сторонняя)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
	фактор_3	Коэффициент корреляции	,461**	,491**	1,000	,383**	,794**	,259**	,476**	,344**	,711**	,159**

	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
фактор_4	Коэффициент корреляции	,407**	,267**	,383**	1,000	,227**	,887**	,489**	,510**	,087**	,280**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,006	,000
	N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
фактор_5	Коэффициент корреляции	,268**	,232**	,794**	,227**	1,000	,040	,225**	,140**	,779**	,119**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000	,000	.	,208	,000	,000	,000	,000
	N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
фактор_6	Коэффициент корреляции	,473**	,174**	,259**	,887**	,040	1,000	,396**	,332**	-,081**	,251**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,208	.	,000	,000	,010	,000
	N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
фактор_7	Коэффициент корреляции	,473**	,287**	,476**	,489**	,225**	,396**	1,000	,703**	,103**	,681**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,001	,000
	N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
фактор_8	Коэффициент корреляции	,428**	,263**	,344**	,510**	,140**	,332**	,703**	1,000	,118**	,663**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
фактор_9	Коэффициент корреляции	,126**	,142**	,711**	,087**	,779**	-,081**	,103**	,118**	1,000	,040

		Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000	,006	,000	,010	,001	,000	.	,207
		N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015
	фактор_10	Коэффициент корреляции	,175**	,124**	,159**	,280**	,119**	,251**	,681**	,663**	,040	1,000
		Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,207	.
		N	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015	1015

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Додаток Б

Інструкція для респондентів

Шановний респонденте! Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні проблеми дискурсивного самопроектування особистості. Ми будемо вдячні за Вашу згоду ознайомитися із запропонованими текстами та по можливості виконати ряд завдань до них.

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

І. Прочитаєте, будь ласка, п′ять нищенаведених текстів та виконайте завдання до будь-яких трьох з них

1. Пол Виллард «Старый телефон»

Я был совсем маленьким когда у нас в доме появился телефон – один из первых телефонов в нашем городе. Помните такие большие громоздкие ящики-аппараты? Я был еще слишком мал ростом чтобы дотянуться до блестящей трубки, висевшей на стене, и всегда зачарованно смотрел как мои родители разговаривали по телефону.

Позже я догадался, что внутри этой удивительной трубки сидит человечек, которого зовут: Оператор, Будьте Добры. И не было на свете такой вещи, которой бы человечек не знал. Оператор, Будьте Добры знал всё – от телефонных номеров соседей до расписания поездов.

Мой первый опыт общения с этим джином в бутылке произошел когда я был один дома и ударил палец молотком. Плакать не имело смысла, потому что дома никого не было, чтобы меня пожалеть. Но боль была сильной. И тогда я приставил стул к телефонной трубке, висящей стене.

– Оператор, Будьте Добры.

– Слушаю.

– Знаете, я ударил палец... Молотком...

И тогда я заплакал, потому что у меня появился слушатель.

– Мама дома? – спросила Оператор, Будьте Добры.

– Нет никого, – пробормотал я.

– Кровь идет? – спросил голос.

– Нет, просто болит очень.

– Есть лед в доме?

– Да.

– Сможешь открыть ящик со льдом?

– Да.

– Приложи кусочек льда к пальцу, – посоветовал голос.

После этого случая я звонил Оператору, Будьте Добры по любому случаю. Я просил помочь сделать уроки и узнавал у нее чем кормить хомячка.

Однажды, наша канарейка умерла. Я сразу позвонил Оператору, Будьте Добры и сообщил ей эту печальную новость. Она пыталась успокоить меня, но я был неутешен и спросил:

– Почему так должно быть, что красивая птичка, которая приносила столько радости нашей семье своим пением — должна была умереть и превратиться в маленький комок, покрытый перьями, лежащий на дне клетки?

– Пол, – сказала она тихо, – Всегда помни: есть другие миры где можно петь.

И я как-то сразу успокоился.

На следующий день я позвонил как ни в чем не бывало и спросил, как пишется слово "fix".

Когда мне исполнилось девять, мы переехали в другой город. Я скучал по Оператору, Будьте Добры и часто вспоминал о ней, но этот голос принадлежал старому громоздкому телефонному аппарату в моем прежнем доме и никак не ассоциировался с новеньким блестящим телефоном на столике в холле.

Подростком, я тоже не забывал о ней: память о защищенности, которую давали мне эти диалоги, помогали в моменты недоумения и растерянности.

Но только став взрослым, я смог оценить сколько терпения и такта она проявляла, беседуя с малышом.

Через несколько лет после окончания колледжа, я был проездом в своем родном городе. У меня было всего пол часа до пересадки на самолет.

Не думая, я подошел к телефону-автомату и набрал номер.

Удивительно, ее голос, такой знакомый, ответил. И тогда я спросил:

– Не подскажете ли как пишется слово "fix"?

Сначала – длинная пауза. Затем последовал ответ, спокойный и мягкий, как всегда:

– Думаю, что твой палец уже зажил к этому времени.

Я засмеялся:

– О, это действительно вы! Интересно, догадывались ли вы как много значили для меня наши разговоры!

– А мне интересно, – она сказала, – знал ли ты как много твои звонки значили для меня. У меня никогда не было детей и твои звонки были для меня такой радостью.

И тогда я рассказал ей как часто вспоминал о ней все эти годы и спросил можно ли нам будет повидаться, когда я приеду в город опять.

– Конечно, – ответила она, – Просто позвони и позови Салли.

Через три месяца я опять был проездом в этом городе.

Мне ответил другой, незнакомый голос:

– Оператор.

Я попросил позвать Салли.

– Вы ее друг? – спросил голос.

– Да, очень старый друг, – ответил я.

– Мне очень жаль, но Салли умерла несколько недель назад.

Прежде чем я успел повесить трубку, она сказала:

– Подождите минутку. Вас зовут Пол?

– Да – Если так, то Салли оставила записку для вас, на тот случай если вы позвоните... Разрешите мне прочитать ее вам? Так, в записке сказано: «Напомни ему, что есть другие миры, в которых можно петь. Он поймет».

Я поблагодарил её и повесил трубку.

2. Макс Кідрук «Жорстоке Небо» (уривок з роману)

Провівши поглядом «Airbus A320» компанії «Air Inter», Ґастон Лем'єр почав помалу заспокоюватись. У диспетчерській тепер дві зміни – хлопці впораються. Вони не можуть не впоратись!

Нашвидку оглянувши залу управління польотами, чоловік переконався, що ніхто не потребує його допомоги, і, розвернувшись назад до вікна, задивився на засніжене летовище. Протягом останніх хвилин видимість стала гіршою настільки, що Ґастон нічого не розрізняв. Літаки сідали наосліп, покладаючись лише на покази бортових приладів та дані аеропортової ILS. Іноді Ґастон уявляв себе на місці пілотів, які приземляють літаки в таку погоду. Як воно: нічого не бачачи, сподіваючись винятково на прилади, сунути до землі та вірити, що посадкова смуга вигулькне саме там, де очікуєш? Їм зараз не позаздриш…

Периферійним зором Ґастон уловив якийсь рух у лівій частині аеропорту. Щось масивне повзло крізь завірюху летовищем. Щоб краще бачити, чоловік пересунувся вліво і наблизив обличчя до похилого скла.

«Снігоочищувач?» – припустив Лем'єр. Було важко визначити напевне, але судячи з розмірів і розсіяного жовтого світла габаритних ліхтарів, що вдавалося розрізнити крізь завірюху, то був «Øveraasen». Наразі нічого іншого на смугах не могло бути. Старший зміни примружив очі, вдивляючись у розкошлане снігове місиво, що наповняло простір між залою управління повітряним трафіком і льотним полем. Раптом у Ґастона щось наче клацнуло в голові. У роті з'явився металічний присмак, а шкіру пробрало мурашками. Як Ноель Леґрас хвилину тому відчув, що перетнув смугу 04L-22R, не зауваживши її, так і Ґастон Лем'єр на підсвідомому рівні несподівано осягнув, що помічений ним транспортний засіб знаходиться не там, де слід. Лем'єр стільки разів спостерігав летовище з диспетчерської вишки, з того самого місця, де він зараз стояв, що міг оцінити місцезнаходження снігоочищувача, не бачачи аеропорту та руліжних доріжок. Через мерехтіння сніжинок Ґастон

не міг сказати точно, де знаходиться «Øveraasen» (сніг спотворював відчуття відстані), але готовий був закластися, що той не на 04L-22R.

«Куди того телепня понесло?» – поки що Ґастон не панікував. Він припустив, що з якоїсь причини снігоочищувач виїхав на магістральну доріжку Альфа-Хотел.

Інстинктивно Лем'єр потягнувся до бінокля, закріпленого на спеціальному тримачі біля вікна. Взяв його до рук, повертів і поклав на місце. Відблиски від скла, темрява і погана видимість зводили нанівець всі спроби роздивитися летовище через збільшувальні скельця. В аеропорту Париж-Північ не було наземного радара, тому все, на що Ґастон міг покладатися, – це власні очі.

Роздувши від напруження ніздрі, чоловік перевів погляд правіше, придивився до будівлі допоміжної пожежної станції, розташованої за обома смугами приблизно напроти Термінала 1, і порівняв її із розташуванням снігоочищувача.

«Близько… Якого біса він так близько до неї?» — страх розростався, Ґастону здалося, наче хтось вимахує в його голові довжелезним уривком сталевого троса.

А тоді раптовий порив вітру розірвав снігову запону, на мить відкривши центральну частину летовища. Лем'єр побачив паралельні смуги синіх вогників, що обрамляли доріжку Альфа-Хотел, і жахнувся, зрозумівши, що доріжка порожня. «Øveraasen'а» на ній не було. Це означало, що снігоочищувач знаходиться десь між Альфа-Хотел і пожежною станцією, тобто, якщо відкинути безглузде припущення, що «Øveraasen» чеше навпростець через поле, єдине місце, де він може реально знаходитись, – це… злітна смуга 04R-22L.

Ґастон замлів. «Цього не може бути!»

– Послухайте, він… в-він… – старший зміни промовляв голосно, щоб чула вся зала, але з переляку став затинатися (наступного вечора Жан Лебрюн,

метеоролог, під час бесіди зі слідчим стверджуватиме, що Ґастон Лем’єр почав сивіти вже тоді).

– В-в… він т-точно н-на 22R? – чоловік схопився рукою за горло, наче намагався себе вдушити, рвучко відхилився від вікна і закричав:

– Скажіть мені, що с-снігоочищувач на б-ближчій до терміналів смузі!!!

У залі управління польотами запала глибока тиша. Диспетчери мовчки підводились над робочими місцями, вдивляючись у темряву за вікнами.

Ґастон кинувся до передавача:

– Який канал? – чоловіка трясло, й у той момент не лише Жан Лебрюн, але й усі, хто знаходився поруч зі старшим зміни, побачили, як волосся тридцятидев’ятирічного Лем’єра біліє на очах.

– Одинадцятий, – ледь чутно підказав один із диспетчерів.

Ґастон клацнув перемикачем і, притискаючи навушник до голови, метнувся назад до вікна:

– RS 400! Øveraasen RS 400! Доповідайте негайно: на якій ви смузі?!

Почуту відповідь Ґастон Луї Лем’єр закарбує на решту життя. Вона снитиметься йому щоночі, дзвенітиме в голові щоразу, коли він опинятиметься сам на сам із власними думками, гноїтиме його зсередини, неначе ракова пухлина. Ґастон більше ніколи не наблизиться до жодного аеропорту, а від випадково почутого звуку реактивного лайнера його – людину, що провела у диспетчерській вишці третину життя, – корчитиме, мов хворого на епілепсію. Бо те, що пролунало в динаміку, розмежувало все його життя на «до» і «після»: – Диспетчерська… е-е-е… а на якій я маю бути?

3. Хорхе Букай «Искатель»

Это история об одном человеке, которого я назвал бы искателем…

Искатель – это тот, кто что-то ищет; не обязательно тот, кто находит. Это также и не тот, кто обязательно знает, что именно он ищет. Это всего лишь тот, для кого собственная жизнь – это поиск.

Однажды искатель забеспокоился и подумал, что надо бы ему посетить город Каммир. И начал собираться в путь. Он научился придавать большое значение тем чувствам, которые приходили к нему из неизведанных глубин его души. Вот поэтому-то он оставил все свои дела и отправился в дорогу.

Через два дня пути по пыльным дорогам он уже смог увидеть вдалеке очертания Каммира. Справа от тропинки по направлению к городу на возвышении просматривался какой-то зеленый остров, который привлек его внимание. Подойдя поближе, он обнаружил, что это холм с множеством восхитительных деревьев, птиц и цветов, окруженный небольшой изгородью из полированной древесины. Полуоткрытая бронзовая дверца словно приглашала его войти.

Он на время позабыл о городе, о том, куда и зачем он шел, и поддался соблазну немного отдохнуть в этом месте. Искатель вошел внутрь и стал неспешно продвигаться меж белых камней, которые как будто в случайном порядке были уложены среди деревьев.

Его взгляд, словно бабочка, порхал и останавливался на каждой мелочи этого разноцветного рая.

Его глаза были глазами искателя, они были открыты навстречу всему неизведанному, и, возможно поэтому, он обнаружил такую надпись на одном из камней:

Абдул Тарег,

прожил 8 лет, 6 месяцев, 2 недели и 3 дня.

Он невольно вздрогнул, поняв, что это был не просто камень, а надгробная плита.

Он почувствовал жалость при мысли о том, что ребенок прожил так немного.

Оглядевшись, искатель увидел, что и на соседней плите тоже есть надпись. Он приблизился, чтобы прочитать ее. Надпись гласила:

Ямир Калиб,

прожил 5 лет, 8 месяцев и 3 недели.

Искатель был потрясен. Это прекрасное место было кладбищем, а каждый камень – могилой. Одну за другой принялся он читать надписи.

Все они были схожими: имя и скрупулезно подсчитанное время жизни.

Но самым ужасным оказалось то, что человеку, прожившему дольше всех, было чуть больше одиннадцати лет.

Сильно опечаленный этим открытием, он сел и заплакал.

К нему подошел проходивший мимо смотритель кладбища.

Заметив, что искатель плачет, он спросил, не оплакивает ли он какого-либо родственника.

– Нет, не родственника, – ответил искатель. – Что здесь происходит? Что случилось в этом городе? Почему столько детей похоронено в этом месте? Что за проклятие лежит на этих людях?

Старик улыбнулся и сказал:

– Успокойтесь. Никакого проклятия нет. У нас есть древний обычай. Хотите, я расскажу вам о нем…

И он начал свой рассказ:

«Когда юноше исполняется пятнадцать лет, родители дарят ему книжечку. Такую, как у меня. Ее носят на шее. С этого момента каждый раз, переживая что-то очень приятное, открываешь книжечку и записываешь в ней:

Слева – что вызвало наслаждение.

Справа – сколько длились эти мгновения.

Такая вот традиция.

Например, ты познакомился с девушкой и влюбился. Продолжительной ли оказалась радость знакомства? Сколько длилась безумная страсть? Неделю? Две? Три с половиной?

Затем – волнение первого поцелуя… это необычайное удовольствие. Как его измерить?

Полторы минуты? Столько, сколько длится поцелуй? Или еще. Добавить переживания, связанные с ним, его послевкусие. Два дня? Неделю?

Потом – рождение первого ребенка…

А свадьба друзей?

А долгожданное путешествие?

А встреча с братом, который вернулся из далекой страны?

Сколько было отпущено наслаждений?

Часы? Дни?

И так мы отмечаем в книжечке каждый момент радости… Каждое мгновение.

У нас так заведено:

Когда кто-то умирает,

нужно открыть книжечку

и сложить время наслаждения,

чтобы записать его на могиле.

Потому что для нас только это и есть действительно ПРОЖИТАЯ ЖИЗНЬ».

4. Валерій Бурлаков «Життя P.S.» (уривок з повісті)

30 СІЧНЯ

10:30. Ти прокидаєшся, обіймаєш його ще міцніше, тицяєш пальцем:

– Кохаю тебе, зайченя. Ось тебе.

– За що-о-о?

– За те. Що ти. Найкращий. Хлопець. У. Світі.

– Не перебільшуй, Лєріка, – сміється.

Я люблю його так, як ніколи і нікого не любила. А він каже, що якою б не була ця війна – добре, що почалася. Бо інакше б не зустрілися. «Де ти була раніше?..»

Ми хотіли відпроситися у відпустку й розписатися. Уперше по-справжньому – не здуру, як і він, і я минулого разу. Назавжди. Попередньо домовлялися поїхати після 20 січня. Але відклалося. Трохи…

15:10. Ти сидиш на колінах біля нього. 200-й. Ноги відірвані. Цілуєш у плече. Грієш скривавлені пальці диханням. Цілуєш ті пальці. Тільки б не відпускати. Диктуєш щось медикам. Так, позивний Морячок. Так. Так. Анатолій Гаркавенко. Сліз немає.

…Кохаю тебе, зайченя. І зовсім не знаю, що далі. Я просто сиджу і курю. У твоїй куртці. Вона в крові. Але пахне тобою.

31 СІЧНЯ

Кожні тридцять хвилин хтось приходить – спробувати сказати, що не знає, що сказати.

І щоразу, як відчиняються двері, мені здається, що зараз повернешся ти. Насвариш, що я у мокрій від крові куртці. Змусиш поїсти. Обіймеш.

…Яке б то було щастя, якби ти просто лишився без ніг.

Але живий.

1 ЛЮТОГО

У моргу в Дніпрі – мільйони паперів, формальностей, підписів.

– Хто ви йому? – наостанок уточнюють співробітники, аби задокументувати цей важливий факт.

– Сослуживець, – відповідаю. Що тут ще скажеш? Знаю, що ти б з того посміявся. І неодмінно щось бовкнув би про позастатутні відносини.

Тепер дорога. Попереду понад тисяча кілометрів. Мене все не хотіли пускати їхати поруч з труною – не потрібно, «почнеться істерика», холодно, «тобі з тим жити», все таке. Ха. Еге ж. З тим.

Сиджу біля труни. Перечитую смски. Є дві від 29 січня. Ми тоді посварилися трохи – аби помиритися вже за годину. І я стою на посту одна, заспокоююсь, припиняю злитися й строчу тобі повідомлення: «Я не можу без тебе. Правда».

Одразу ж пишу і наступне: «Ти не подарунок… Але я не хочу нікого і нічого іншого. Ніколи».

Побачила ті смски зараз – і якось легше. Ти і так все чудово знав. Але те, що мені випадково вдалося встигнути нагадати – добре. Хоч щось добре.

…

5 ЛЮТОГО

Пам’ятаєш усі ті жарти про броньований дитячий візочок із ДШК? І не жарти теж – коли цілував у живіт і питав: «Як думаєш, там хтось вже є?..»

Я бурчала щось про «після війни», але насправді ми останнім часом забили на будь-які запобіжні заходи. Жартували, що безпечний секс – за тих обставин. це хіба що секс у броніку.

Тому, коли ти загинув, чи не перша думка не про тебе була – може, вагітна? Тим більше, що була трохи затримка. Тим більше, що треба було якось чіплятися за життя.

Місячні почалися, коли я забирала тебе з моргу. І це було як постріл у спину.

Ти був найкращим, що було в цьому світі. І я не знаю, що тепер має лишитися після тебе. Замість тебе.

Десяток сумних постів у Фейсбуці і три десятки новин про те, що загинув сапер? Пара картинок про те, що «бути воїном – значить жити вічно»,

кілька підписаних прапорів, клубок у мене в горлі і те, що тепер з передової я мушу щодня дзвонити не тільки своїй, а й твоїй мамі?.. Я не знаю.

Навіщо я тут залишилася? Ми ж часто сварилися саме через це. Я просила ходити у зеленку вдвох – але ти свідомо перестав мене брати.

– Ні, ти не підеш. Бо ти мені не по…й.

– А якщо з тобою щось станеться? Що я маю робити? Застрелитись?

– …Зі мною не станеться нічого.

5. Сергій Жадан «Матвій» (уривок з оповідання)

За тиждень вона переїхала до мене. Речей не брала – сказала, що взагалі не певна, чи в нас щось вийде. В нас вийшло. Але за пару місяців вона влаштувала грандіозну сварку. Все як завжди – вогонь виник нізвідки, але зжер усе, випалюючи наші спогади, мов кораблі в порту. Вона довго кричала та ображалась. Я теж ображався, але скоріше на себе самого. Йдучи, вона сказала, що змінить номер телефону аби я не дзвонив. Я просив не робити цього, пообіцяв не дзвонити. Але надвечір зателефонував, перевірив. Вона справді змінила номер. Ну і добре, думав я, далі злостячись на самого себе, добре, що я для неї помер, добре, що все це сталось так швидко, добре, що не було всієї цієї тяганини зі з'ясовуванням стосунків. Дуже добре, – думав я, – дуже добре. Хоча що доброго, коли подумати?

За місяць вона повернулась. А взимку знову пішла. Цього разу попросила дати їй час на роздуми. Під час роздумів несподівано вийшла заміж. Зі мною, ясна річ, стосунків не переривала. Я почав ревнувати її до її ж чоловіка. Навіщо він тобі? – Питав. – Для чого ти його тримаєш? Ти ж просто мучиш його. Вона погоджувалась, але, ясна річ, розлучитись із ним не могла. Та він би й сам не пішов. Я хотів із ним поговорити. Вона забороняла, влаштовувала істерики, говорила, що покінчить із собою, якщо він про мене дізнається. Ясна річ, обіцяла, що все владнає, обіцяла, що все буде добре.

Навесні з чоловіком розлучилась. Навіщо ти взагалі з ним одружувалась? – Питав я. Вона пояснювала, говорила щось про борги, які потрібно повертати тим, хто нас любить, про любов, яка рухає нами всіма, про сплату й розрахунки, чесність і справедливість. Я розумів, що вона й далі з ним бачиться, мені про це, ясна річ, не говорячи. Так почалося літо. В червні вона сказала, що завагітніла. Ясна річ, не від мене. Ясна річ, не від нього.

Завдання до кожного з обраних текстів

Напишіть назву обраного Вами тексту.

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

II. Виконайте, будь ласка, нищенаведені завдання

Завдання 1.

Будь ласка, оцініть запропоновані твердження, відзначаючи знаком «+» ті відповіді, яка щонайкраще відбивають Вашу думку.

	Нет	**Скорее нет, чем да**	**Скорее да, чем нет**	**Да**
1 Я обычно задумываюсь о причинах того, что со мной происходит				
2 Иногда внимание к собственным переживаниям отвлекает меня от дел.				
3 Я люблю мечтать о том, чего в моей жизни нет.				
4 Анализируя собственные действия, я узнаю о себе что-то новое.				
5 Я склонен долго переживать по поводу происходящего.				
6 Я могу замечтаться и забыть обо всем.				
7 Изучение других людей помогает мне лучше понимать самого себя.				
8 Когда у меня что-то идет не так, мне трудно от этого отвлечься.				

9 Я люблю пофантазировать.				
10 Часто полезно остановиться, чтобы лучше понять ситуацию в целом.				
11 Мне бывает трудно перейти от размышлений к действию.				
12 Мне интересно представлять себя в разных ситуациях.				
13 В случае конфликта полезно попытаться увидеть ситуацию глазами оппонента.				
14 Приступая к каком у-либо делу, я долго беспокоюсь о том, что получится в результате.				
15 Я люблю представлять в своем воображении случайные встречи.				
16 Самопознание помогает понимать других людей.				
17 Когда я замечаю, что тревожусь о чем-то, я начинаю переживать еще сильнее.				

18 Занимаясь чем-то, я нередко мысленно переношусь совсем в другое место.				
19 Чтобы понять ситуацию, нужно уметь соотносить свои чувства с тем, что их вызывает.				
20 Нередко я не могу отделаться от мыслей о моих текущих проблемах.				
21 Мне нравится мысленно путешествовать по местам, где я еще не был.				
22 Больше всего я узнаю о себе, когда я анализирую то, что я сделал или делаю.				
23 Порой я настолько сильно переживаю свои ошибки, что не в состоянии ничего сделать, чтобы их исправить.				
24 Я часто фантазирую о том, как моя жизнь могла бы сложиться иначе.				
25 Расхождение взглядов других людей с моими служит для меня источником ценной информации.				

26 Я постоянно думаю о своих неудачах.				
27 Мне легко увлечься посторонними мыслями.				
28 Я обращаю внимание на то, как я реагирую на людей и события.				
29 Когда в моей жизни происходит что-то необычное, я вижу в этом повод задуматься.				
30 Во многих ситуациях бывает полезно сначала разобраться в собственных желаниях и чувствах.				

Завдання 2.

Оцініть наскільки правильними для Вас є твердження, що наведені нижче. Якщо так, то напроти твердження поставте знак «+»; якщо ні, то – знак «-». Якщо не знаєте, як відповісти, поставте знак «?», який допускається тільки в крайніх випадках.

1. У меня часто появляется желание больше узнать о себе.	
2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться.	
3. Я уверен (а) в своих силах.	
4. Я верю, что все задуманное мною осуществиться.	
5. У меня нет желания знать свои минусы и плюсы.	
6. В моих планах, чаще надеюсь на удачу, чем на себя.	
7. Я хочу лучше и эффективнее работать.	
8. Я умею заставить и изменить себя, когда надо.	
9. Мои неудачи во много связаны от неумения это делать.	
10. Я интересуюсь мнением других о моих качествах и возможностях.	
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя.	
12. В любом деле я не боюсь неудач и ошибок.	
13. Мои качества и умения соответствуют требованиям моей профессии.	
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.	

Завдання 3.

Оцініть, наскільки Ви вважаєте нищенаведені висловлення правильними саме для Вас. При оцінці використовуйте таку шкалу:
1_____4_____7
повністю не згодний || щось середнє || повністю згодний

Утверждение	1	2	3	4	5	6	7
1. Я плохо выношу неопределенные ситуации							
2. Мне бывает трудно реагировать на неопределенные события							
3. Меня привлекают ситуации, которые можно по-разному истолковать							
4. Я бы предпочел избежать решения проблем, которые необходимо рассматривать с разных точек зрения							
5. Я пытаюсь избежать неопределенных событий							
6. Я хорошо справляюсь с неопределенными ситуациями							
7. Я предпочитаю привычные ситуации (новым)							
8. Вопросы, которые нельзя рассматривать только с одной точки зрения, несколько пугают меня							
9. Я избегаю ситуаций, которые слишком трудны для моего понимания							

10. Я терпим к неопределенным ситуациям							
11. Мне доставляет удовольствие решение проблем, которые довольно сложны и неопределенны							
12. Я пытаюсь избегать проблем, которые не имеют единственного «лучшего» решения							
13. Я часто ищу что-либо новое и не стараюсь сохранять все по-старому в своей жизни							
14. Я обычно предпочитаю новизну, нежели привычное							
15. Мне не нравятся неопределенные ситуации							
16. Некоторые проблемы так сложны, что попытка понять их доставляет удовольствие							
17. Я вовсе не переживаю, когда приходится искать выход в неожиданной ситуации							
18. Мне нравится заниматься проблемными ситуациями, которые своей сложностью ставят в тупик некоторых людей							
19. Я предпочитаю ситуацию, в которой есть некоторая неопределенность							

Завдання 4.

Вам пропонується низка тверджень. Оцініть, наскільки вони є вірними для Вас.

При оцінці використовуйте таку шкалу:

1_____3_____5

зовсім не згодний || щось середнє || повністю згодний

Твердження	**1 2 3 4 5**
Я вважаю себе ковалем власного щастя	
Я знаю, що саме мені робити в житті	
Я обурююся вимогами, що висувають оточуючі, проте не в змозі захищати себе, відстоювати своє право на власні бажання та переконання	
Я боюсь бути «білою ґавою» в очах інших	
Я маю дуже чіткі цілі та наміри	
Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є значимим для мене	
У складних обставинах я зазвичай чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою	
Мій настрій – дуже чутливий механізм, мене легко «вибити з колії»	
Прагнучи важливих подій, я намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при різних варіантах розвитку ситуації	
Моє життя хаотичне, не підпорядковано чітким цілям	
У моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили своє ставлення до мене	
Я зазвичай самостійно приймаю рішення	

Мені багато чого не подобається в моїх стосунках з іншими, але я не маю можливості що-небудь змінити	
Я є автором власних вчинків	
Я постійно переконую себе, що я не гірше інших	
Я легко потрапляю під вплив інших людей	
Я зазвичай замислююсь над можливими наслідками моїх вчинків	
Не розумію, навіщо взагалі живу, просто живу, як усі	
Я себе погано почуваю, коли не відповідаю очікуванням інших людей	
Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності	
У складних ситуаціях намагаюся ставити перед собою задачі та їх вирішувати	
Я не впевнений(на), що здатний(на) знайти своє покликання в житті	
Я вважаю, що краще все робити старими перевіреними способами	
У складних ситуаціях я часто «сиджу і чекаю в моря погоди»	
Я сам коваль своєї долі	
Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою	
Я зазвичай аналізую свої почуття й досвід	
Я боюсь відрізнятися від інших	
Мені цікаво жити	
Я живу сьогоденням і мало хвилююсь, яким саме буде моє майбутнє	
Я відчуваю себе на узбіччі життя	
У вважаю, що обставини сильніше за мене	
Прагну знати про себе більше	

Перешкоди, які виникають у моєму житті, стимулюють мене діяти	
У спілкуванні я зацікавлений(а) у зворотному зв’язку, це допомагає мені критично ставитися до себе	
Я зазвичай намагаюсь осмислювати свої вчинки	
Я вірю у власні можливості досягти поставлених цілей	
Я прагну бути відкритою людиною	
Я усвідомлюю вплив, який чинять на мене інші люди	
Я керую власним професійним розвитком	
Отримую задоволення від процесу вирішення життєвих задач	
Мене лякає зростаюча відповідальність	
Я планую вдосконалити в собі певні якості	
Моє життя спрямовано на майбутнє	
Я вважаю, що людина повинна задовольняти очікування своїх батьків щодо її життєвих досягнень та здійснень	

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

ДОДАТОК В

Визначення рівня сформованості наративної компетентності особистості

Частотна статистика визначення передсмислового рівня наративної компетентності

Статистика

НК_псм_код

N	Допустимо	150
	Пропущенные	0
Среднее значение		2,7333
Стандартная отклонения		,51379
Минимум		1,00
Максимум		3,00

НК_псм_код

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	низький	5	3,3	3,3	3,3
	середній	30	20,0	20,0	23,3
	високий	115	76,7	76,7	100,0
	Всего	150	100,0	100,0	

Частотна статистика визначення смислового рівня наративної компетентності

Статистика

НК_см_код

N	Допустимо	115
	Пропущенные	0
Среднее значение		2,2783
Стандартная отклонения		,65625
Минимум		1,00
Максимум		3,00

НК_см_код

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	низький	13	11,3	11,3	11,3
	середній	57	49,6	49,6	60,9
	високий	45	39,1	39,1	100,0
	Всего	115	100,0	100,0	

Частотна статистика визначення метасмислового рівня наративної компетентності

Статистика

НК_мсм_код

N	Допустимо	45
	Пропущенные	0
Среднее значение		2,1333
Стандартная отклонения		,81464
Минимум		1,00
Максимум		3,00

НК_мсм_код

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	низький	12	26,7	26,7	26,7
	середній	15	33,3	33,3	60,0
	високий	18	40,0	40,0	100,0
	Всего	45	100,0	100,0	

Загальна статистика за рівнем наративної компетентності, встановленим способом підрахунку балів

Статистика

Рівень наративної компетентності

N	Допустимо	150
	Пропущенные	0
Среднее значение		1,9800
Стандартная отклонения		,70919
Минимум		1,00
Максимум		3,00

Рівень наративної компетентності

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	передсмисловий	35	23,3	23,3	23,3
	передсмисловий-смисловий	14	9,3	9,3	32,7
	смисловий	57	38,0	38,0	70,7
	смисловий-метасмисловий	10	6,7	6,7	77,3
	метасмисловий	34	22,7	22,7	100,0
	Всего	150	100,0	100,0	

Загальна статистика за рівнем наративної компетентності, встановленим шляхом експертної оцінки

Статистика

Експ_НК_рівень

N	Допустимо	150
	Пропущенные	0
Среднее значение		2,0400
Медиана		2,0000
Мода		2,00
Стандартная отклонения		,69640
Минимум		1,00
Максимум		3,00

Експ_НК_рівень

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	передсмисловий	30	20,0	20,0	20,0
	передсмисловий-смисловий	10	6,7	6,7	26,7
	смисловий	67	44,7	44,7	71,3
	смисловий-метасмисловий	4	2,7	2,7	74,0
	метасмисловий	39	26,0	26,0	100,0
	Всего	150	100,0	100,0	

Результати кореляційного аналізу визначення наративної компетентності способом підрахунку балів та експертної оцінки

Корреляции

			Рівень_НК	експертиза_НК
Ро Спирмана	Рівень_НК	Коэффициент корреляции	1,000	,967**
		Знач. (2-х сторонняя)	.	,000
		N	150	150
	експертиза_НК	Коэффициент корреляции	,967**	1,000
		Знач. (2-х сторонняя)	,000	.
		N	150	150

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Приклади виконання завдань до текстів

Хорхе Букай «Шукач»

Із скількох частин, на Вашу думку, складається текст? Виділить їх у тексті.

Із чотирьох.

Напишіть стислий переказ змісту тексту (до 10 речень) або складіть його розгорнутий план.

Вступ.

«Реальна» подорож – в Каммір.

«Внутрішня» подорож – «зелений острів» цвинтаря – дивні надгробки.

Пояснення старця.

Поставте 3-5 власних запитань до тексту.

З якими фольклорними чи літературними джерелами перегукується цей текст?

Як цей текст пов’язаний із концепцією місць пам’яті А. Ассман?

Чи керуєтеся викладеним принципом у власному житті? (до автора)

Чи представлена в тексті проблемна ситуація, до розв’язання якої прагне автор, у чому, на Вашу думку, її суть?

Люди женуться за матеріальними формами щастя, натомість забувають про прості події, які трапляються на їхньому життєвому шляху. Вони і є тим, що вони насправді шукають, тим, що залишиться в пам’яті про них після смерті.

Сформулюйте основну думку тексту, узагальнення його змісту в одному реченні.

Життя – це не пошук насолоди, а насолода пошуку.

Чи вважаєте Ви, що цей текст є завершеним? Якщо ні, напишіть його продовження, власне припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту (1-5 речень).

Так, завершений. Альтернатива зі смерттю шукача була б занадто трагічною.

Продовжіть думку. Читаючи текст,

я був(ла) цілком згоден(на) з тим, що «подорож» може бути самоціллю.

мене здивувало, що [нічого].

я задумався(лась) над щасливими хвилинами свого життя

якби я давав(ла) пораду іншій людині прочитати цей текст, то, у першу чергу, наголосив(ла) б на його притчевій формі.

Як Ви вважаєте, що спонукало автора до написання даного тексту?

Теза про швидкоплинність життя та його справжній сенс, яку він хотів викласти в притчевій формі.

Чи заслуговує текст довіри?

Так.

Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору (1-3 речення).

Дякую, дуже вчасно.

Поставте 3-5 власних запитань до автора тексту.

= Зап. 4

Чим особисто для Вас було корисно/некорисно знайомство з текстом?

Так, своєю проблематикою.

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

Усім.

Чи є, на Вашу думку, щось таке, що поєднує запропоновані тексти?

Екзистенційна філософія.

Які труднощі виникали у Вас у процесі виконання завдань?

Не до кінця зрозуміла суті деяких запитань.

Сергій Жадан «Матвій»

Із скількох частин, на Вашу думку, складається текст? Виділить їх у тексті.

Із п'яти.

Напишіть стислий переказ змісту тексту (до 10 речень) або складіть його розгорнутий план.

Літо: початок стосунків із №1.

Осінь: сварка, зникнення, повернення.

Зима: заміжжя із №2, продовження стосунків із №1.

Весна: розлучення №2, стосунки із №1.

Літо: вагітність від №3, імовірне продовження стосунків із №1, 2 або поява №n.

Поставте 3-5 власних запитань до тексту.

Немає.

Чи представлена в тексті проблемна ситуація, до розв'язання якої прагне автор, у чому, на Вашу думку, її суть?

Циклічність садомазохістських стосунків.

Сформулюйте основну думку тексту, узагальнення його змісту в одному реченні.

Вона завжди буде йти, і завжди повертатиметься.

Чи вважаєте Ви, що цей текст є завершеним? Якщо ні, напишіть його продовження, власне припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту (1-5 речень).

Ні. Вона може продовжити стосунки із попередніми коханцями. Або просто повернутися до №1 із дитиною, що він не заперечить.

Продовжіть думку. Читаючи текст,

я був(ла) цілком згоден(на) з тим, що …життя циклічне.

мене здивувало, що …[нічого].

я задумався(лась) над зв'язком оповідань Жадана із малою прозою Сартра й Камю.

якби я давав(ла) пораду іншій людині прочитати цей текст, то, у першу чергу, наголосив(ла) б на особистості Жадана.

Як Ви вважаєте, що спонукало автора до написання даного тексту?

Бажання писати.

Чи заслуговує текст довіри?

Мабуть.

Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору (1-3 речення).

Це оповідання мені не дуже сподобалося. Але не розумію, чому…

Поставте 3-5 власних запитань до автора тексту.

Чому в тексті немає імені жінки?

У цьому уривку речення коротші, ніж зазвичай у Ваших текстах. Чому?

Чим особисто для Вас було корисно/некорисно знайомство з текстом?
Мабуть.

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

Чи є, на Вашу думку, щось таке, що поєднує запропоновані тексти?
Екзистенційна філософія.

Які труднощі виникали у Вас у процесі виконання завдань?
Не до кінця зрозуміла суті деяких запитань.

ДОДАТОК Г

Результати емпіричного дослідження особливостей впливу рівня сформованості наративної компетентності особистості на розвиток її здатності до самопроектування

Додаток Г.1. Встановлення відмінностей у рівнях наративної компетентності за результатами аналізу даних за методикою готовності до саморозвитку (розробка В.В. Павлова)

1.1. Результати дисперсійного аналізу

Критерий однородности дисперсий

	Статистика Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
готовність до самопізнання	6,505	4	145	,000
готовність до самоудосконалення	6,810	4	145	,000

ANOVA

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
готовність до самопізнання	Между группами	139,802	4	34,951	10,763	,000
	Внутри групп	470,871	145	3,247		
	Всего	610,673	149			
готовність до самоудосконалення	Между группами	33,785	4	8,446	4,993	,001
	Внутри групп	245,289	145	1,692		
	Всего	279,073	149			

1.2. Статистика за критерієм Н – Краскала-Волліса

Описові статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
готовність до самопізнання	150	4,71	2,024	1	7
готовність до самоудосконалення	150	4,89	1,369	2	7
Рівень наративної компетентності	150	2,9600	1,41838	1,00	5,00

Результати застосування критерію Н-Краскала-Волліса

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг
готовність до самопізнання	передсмисловий	35	46,53
	передсмисловий-смисловий	14	61,54
	смисловий	57	79,47
	смисловий-метасмисловий	10	98,20
	метасмисловий	34	97,74
	Всего	150	
готовність до самоудосконалення	передсмисловий	35	60,33
	передсмисловий-смисловий	14	62,14
	смисловий	57	72,71
	смисловий-метасмисловий	10	88,75
	метасмисловий	34	97,40
	Всего	150	

Статистические критерии[a,b]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
Хи-квадрат	30,256	16,093
ст.св.	4	4
Асимптотическая значимость	,000	,003

a. Критерий Краскела-Уоллиса
b. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

1.3. Статистика за критерієм U – Манна-Вітні

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
готовність до самопізнання	150	4,71	2,024	1	7
готовність до самоудосконалення	150	4,89	1,369	2	7
Рівень наративної компетентності	150	2,9600	1,41838	1,00	5,00

Результати застосування критерію U – Манна-Вітні

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	передсмисловий	35	22,81	798,50
	передсмисловий-смисловий	14	30,46	426,50
	Всего	49		
готовність до самоудосконалення	передсмисловий	35	24,74	866,00
	передсмисловий-смисловий	14	25,64	359,00
	Всего	49		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	168,500	236,000
W Вилкоксона	798,500	866,000
Z	-1,728	-,207
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,084	,836

а. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	передсмисловий	35	34,26	1199,00
	смисловий	57	54,02	3079,00
	Всего	92		
готовність до самоудосконалення	передсмисловий	35	41,44	1450,50
	смисловий	57	49,61	2827,50
	Всего	92		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	569,000	820,500
W Вилкоксона	1199,000	1450,500
Z	-3,503	-1,476
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000	,140

а. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	передсмисловий	35	19,73	690,50
	смисловий-метасмисловий	10	34,45	344,50
	Всего	45		
готовність до самоудосконалення	передсмисловий	35	21,19	741,50
	смисловий-метасмисловий	10	29,35	293,50
	Всего	45		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	60,500	111,500
W Вилкоксона	690,500	741,500
Z	-3,196	-1,777
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,001	,076
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,001[b]	,083[b]

а. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності
b. Не скорректировано на наличие связей.

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	передсмисловий	35	23,73	830,50
	метасмисловий	34	46,60	1584,50
	Всего	69		
готовність до самоудосконалення	передсмисловий	35	26,96	943,50
	метасмисловий	34	43,28	1471,50
	Всего	69		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	200,500	313,500
W Вилкоксона	830,500	943,500
Z	-4,814	-3,443
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000	,001

а. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	передсмисловий-смисловий	14	27,79	389,00
	смисловий	57	38,02	2167,00
	Всего	71		
готовність до самоудосконалення	передсмисловий-смисловий	14	30,50	427,00
	смисловий	57	37,35	2129,00
	Всего	71		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	284,000	322,000
W Вилкоксона	389,000	427,000
Z	-1,706	-1,182
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,088	,237

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	передсмисловий-смисловий	14	10,75	150,50
	смисловий-метасмисловий	10	14,95	149,50
	Всего	24		
готовність до самоудосконалення	передсмисловий-смисловий	14	11,25	157,50
	смисловий-метасмисловий	10	14,25	142,50
	Всего	24		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	45,500	52,500
W Вилкоксона	150,500	157,500
Z	-1,479	-1,088
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,139	,277
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,154[b]	,312[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	передсмисловий-смисловий	14	15,04	210,50
	метасмисловий	34	28,40	965,50
	Всего	48		
готовність до самоудосконалення	передсмисловий-смисловий	14	17,25	241,50
	метасмисловий	34	27,49	934,50
	Всего	48		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	105,500	136,500
W Вилкоксона	210,500	241,500
Z	-3,117	-2,369
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,002	,018

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	смисловий	57	32,67	1862,00
	смисловий-метасмисловий	10	41,60	416,00
	Всего	67		
готовність до самоудосконалення	смисловий	57	32,98	1880,00
	смисловий-метасмисловий	10	39,80	398,00
	Всего	67		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	209,000	227,000
W Вилкоксона	1862,000	1880,000
Z	-1,378	-1,058
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,168	,290

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	смисловий	57	41,77	2381,00
	метасмисловий	34	53,09	1805,00
	Всего	91		
готовність до самоудосконалення	смисловий	57	39,77	2267,00
	метасмисловий	34	56,44	1919,00
	Всего	91		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	728,000	614,000
W Вилкоксона	2381,000	2267,000
Z	-2,047	-2,983
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,041	,003

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
готовність до самопізнання	смисловий-метасмисловий	10	23,70	237,00
	метасмисловий	34	22,15	753,00
	Всего	44		
готовність до самоудосконалення	смисловий-метасмисловий	10	21,85	218,50
	метасмисловий	34	22,69	771,50
	Всего	44		

Статистические критерии[a]

	готовність до самопізнання	готовність до самоудосконалення
U Манна-Уитни	158,000	163,500
W Вилкоксона	753,000	218,500
Z	-,365	-,193
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,715	,847
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,751[b]	,858[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

Додаток Г.2. Встановлення відмінностей у рівнях наративної компетентності за результатами аналізу даних за опитувальником «Диференціальний тип рефлективності» (розробка Д.О. Леонтьєва, Є.М. Лаптєвої, Є.М. Осіна, А.Ж. Саліхової)

2.1. Результати дисперсійного аналізу

Описові характеристики дисперсійного аналізу

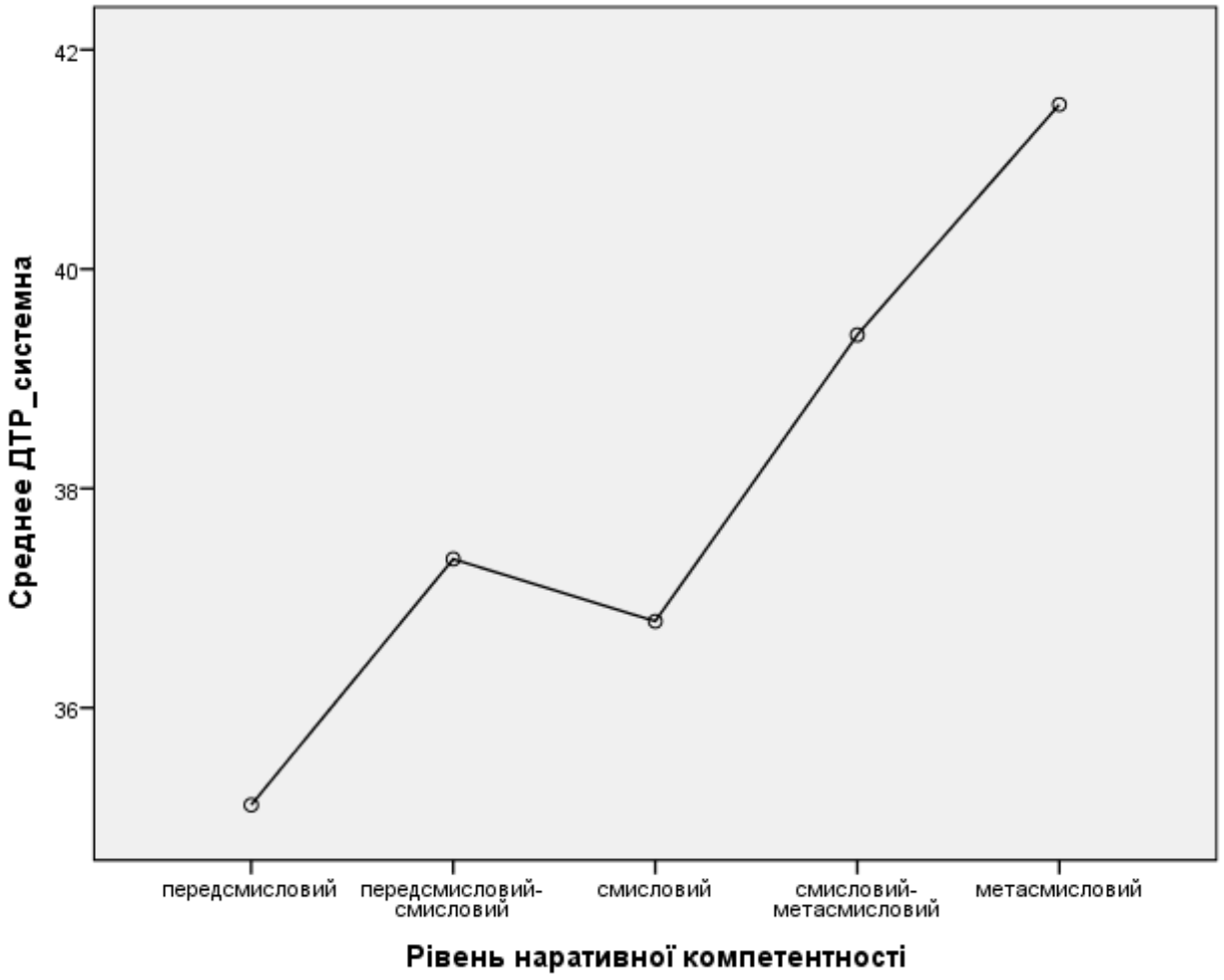
		N	Среднее значение	Среднеквадратичная Отклонения	Среднеквадратичная ошибка	95% доверительный интервал для среднего значения		Минимум	Максимум
						Нижняя граница	Верхняя граница		
ДТР_системна	передсмисловий	35	35,11	4,497	,760	33,57	36,66	28	42
	передсмисловий-смисловий	14	37,36	5,542	1,481	34,16	40,56	27	46
	смисловий	57	36,79	5,212	,690	35,41	38,17	26	43
	смисловий-метасмисловий	10	39,40	3,950	1,249	36,57	42,23	35	46
	метасмисловий	34	41,50	3,305	,567	40,35	42,65	35	46
	Всего	150	37,69	5,124	,418	36,87	38,52	26	46
ДТР_інтроспекція	передсмисловий	35	24,71	2,926	,495	23,71	25,72	18	32
	передсмисловий-смисловий	14	25,29	2,701	,722	23,73	26,85	22	30
	смисловий	57	23,72	3,963	,525	22,67	24,77	15	31
	смисловий-метасмисловий	10	26,00	5,312	1,680	22,20	29,80	17	30
	метасмисловий	34	22,94	5,285	,906	21,10	24,79	14	33
	Всего	150	24,07	4,148	,339	23,40	24,74	14	33
ДТР_квазірефлексія	передсмисловий	35	26,49	4,823	,815	24,83	28,14	18	33
	передсмисловий-смисловий	14	25,71	4,286	1,146	23,24	28,19	17	29
	смисловий	57	25,46	4,649	,616	24,22	26,69	17	34
	смисловий-метасмисловий	10	23,80	6,250	1,977	19,33	28,27	16	33
	метасмисловий	34	21,97	5,535	,949	20,04	23,90	16	34
	Всего	150	24,82	5,194	,424	23,98	25,66	16	34

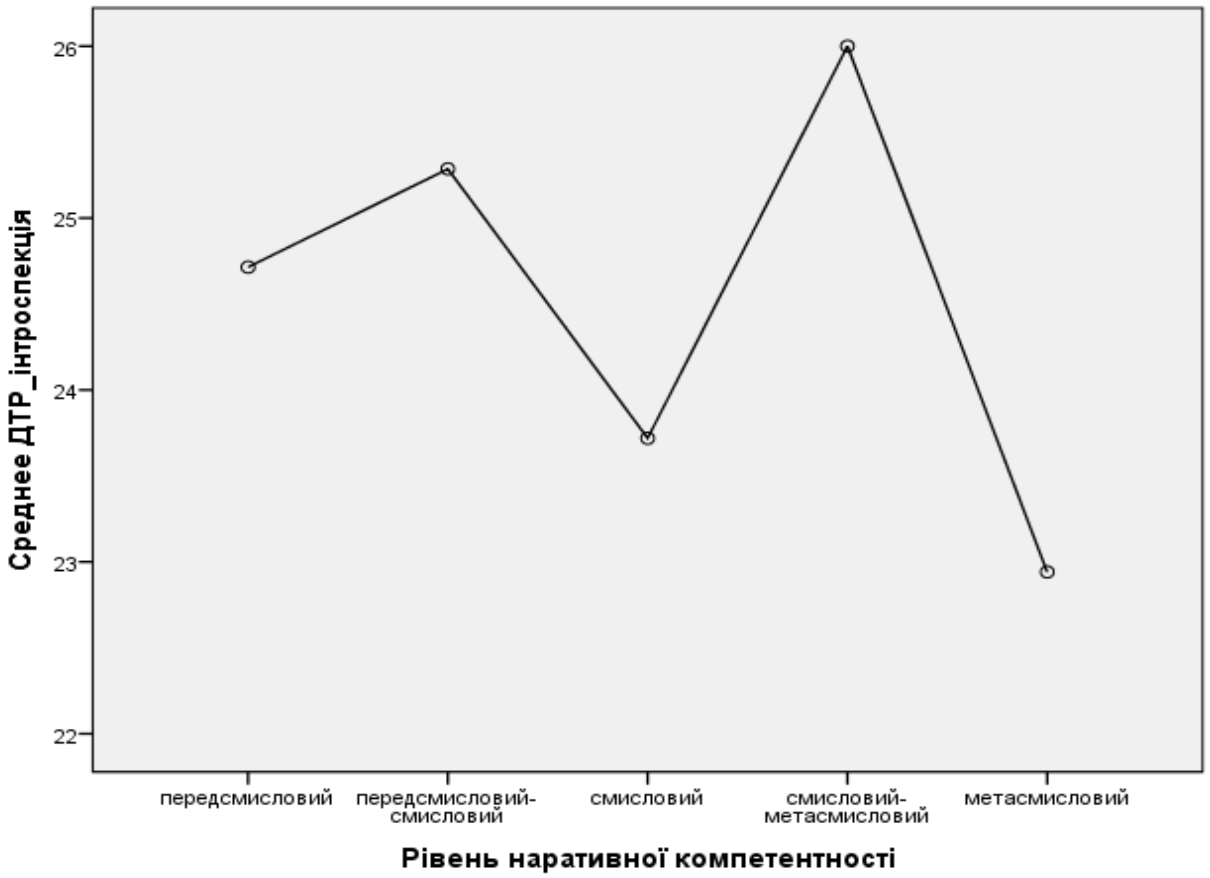
Критерий однородности дисперсий

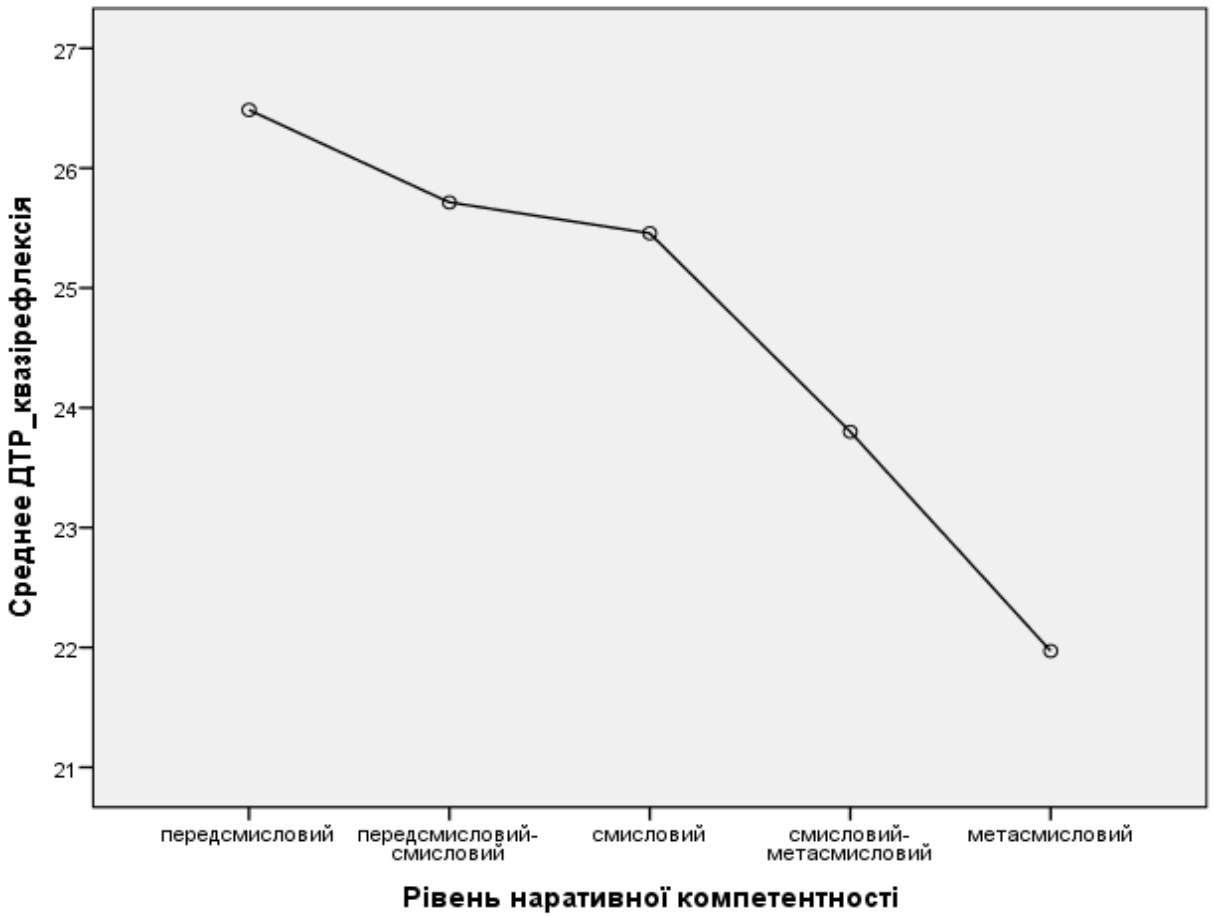
	Статистика Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
ДТР_системна	2,017	4	145	,095
ДТР_інтроспекція	5,176	4	145	,001
ДТР_квазірефлексія	1,238	4	145	,297

ANOVA

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
ДТР_системна	Между группами	802,763	4	200,691	9,360	,000
	Внутри групп	3109,131	145	21,442		
	Всего	3911,893	149			
ДТР_інтроспекція	Между группами	122,802	4	30,701	1,823	,127
	Внутри групп	2441,391	145	16,837		
	Всего	2564,193	149			
ДТР_квазірефлексія	Между группами	417,829	4	104,457	4,205	,003
	Внутри групп	3602,311	145	24,844		
	Всего	4020,140	149			




Среднее ДТР_інтроспекція
26
25
24
23
22
передсмисловий
передсмисловий-смисловий
смисловий
смисловий-метасмисловий
метасмисловий
Рівень наративної компетентності


Среднее ДТР_квазірефлексія
27
26
25
24
23
22
21
передсмисловий
передсмисловий-смисловий
смисловий
смисловий-метасмисловий
метасмисловий
Рівень наративної компетентності

Апостериорные тесты

Множественные сравнения

Тьюки HSD

Зависимая переменная	(I) Рівень наративної компетентності	(J) Рівень наративної компетентності	Средняя разность (I-J)	Среднеквадратичная ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
ДТР_системна	передсмисловий	передсмисловий-смисловий	-2,243	1,464	,544	-6,29	1,80
		смисловий	-1,675	,994	,447	-4,42	1,07
		смисловий-метасмисловий	-4,286	1,660	,079	-8,87	,30
		метасмисловий	-6,386*	1,115	,000	-9,47	-3,31
	передсмисловий-смисловий	передсмисловий	2,243	1,464	,544	-1,80	6,29
		смисловий	,568	1,381	,994	-3,25	4,38
		смисловий-метасмисловий	-2,043	1,917	,824	-7,34	3,25
		метасмисловий	-4,143*	1,470	,043	-8,20	-,08
	смисловий	передсмисловий	1,675	,994	,447	-1,07	4,42
		передсмисловий-смисловий	-,568	1,381	,994	-4,38	3,25
		смисловий-метасмисловий	-2,611	1,588	,472	-7,00	1,78
		метасмисловий	-4,711*	1,003	,000	-7,48	-1,94
	смисловий-метасмисловий	передсмисловий	4,286	1,660	,079	-,30	8,87
		передсмисловий-смисловий	2,043	1,917	,824	-3,25	7,34
		смисловий	2,611	1,588	,472	-1,78	7,00
		метасмисловий	-2,100	1,666	,716	-6,70	2,50
	метасмисловий	передсмисловий	6,386*	1,115	,000	3,31	9,47
		передсмисловий-смисловий	4,143*	1,470	,043	,08	8,20
		смисловий	4,711*	1,003	,000	1,94	7,48
		смисловий-метасмисловий	2,100	1,666	,716	-2,50	6,70
ДТР_квазіре	передсмисловий	передсмисловий-смисловий	,771	1,576	,988	-3,58	5,13
		смисловий	1,030	1,070	,872	-1,93	3,99

флексія		смисловий-метасмисловий	2,686	1,787	,562	-2,25	7,62
		метасмисловий	4,515*	1,200	,002	1,20	7,83
	передсмисловий-смисловий	передсмисловий	-,771	1,576	,988	-5,13	3,58
		смисловий	,258	1,487	1,000	-3,85	4,37
		смисловий-метасмисловий	1,914	2,064	,886	-3,79	7,62
		метасмисловий	3,744	1,583	,131	-,63	8,12
	смисловий	передсмисловий	-1,030	1,070	,872	-3,99	1,93
		передсмисловий-смисловий	-,258	1,487	1,000	-4,37	3,85
		смисловий-метасмисловий	1,656	1,709	,869	-3,06	6,38
		метасмисловий	3,486*	1,080	,013	,50	6,47
	смисловий-метасмисловий	передсмисловий	-2,686	1,787	,562	-7,62	2,25
		передсмисловий-смисловий	-1,914	2,064	,886	-7,62	3,79
		смисловий	-1,656	1,709	,869	-6,38	3,06
		метасмисловий	1,829	1,793	,846	-3,12	6,78
	метасмисловий	передсмисловий	-4,515*	1,200	,002	-7,83	-1,20
		передсмисловий-смисловий	-3,744	1,583	,131	-8,12	,63
		смисловий	-3,486*	1,080	,013	-6,47	-,50
		смисловий-метасмисловий	-1,829	1,793	,846	-6,78	3,12

*. Средняя разность значима на уровне 0.05.

Однородные подмножества

ДТР_системна

Тьюки HSD[a,b]

Рівень наративної компетентності	N	Подмножество для альфа = 0.05		
		1	2	3
передсмисловий	35	35,11		
смисловий	57	36,79	36,79	
передсмисловий-смисловий	14	37,36	37,36	
смисловий-метасмисловий	10		39,40	39,40
метасмисловий	34			41,50
Знач.		,538	,381	,601

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 20,247.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

ДТР_квазірефлексія

Тьюки HSD[a,b]

Рівень наративної компетентності	N	Подмножество для альфа = 0.05	
		1	2
метасмисловий	34	21,97	
смисловий-метасмисловий	10	23,80	23,80
смисловий	57	25,46	25,46
передсмисловий-смисловий	14	25,71	25,71
передсмисловий	35		26,49
Знач.		,124	,428

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 20,247.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

2.2. Статистика за критерієм Н – Краскала-Волліса

Описові статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
ДТР_інтроспекція	150	24,07	4,148	14	33
Рівень наративної компетентності	150	2,9600	1,41838	1,00	5,00

Результати застосування критерію Н-Краскала-Волліса

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг
ДТР_інтроспекція	передсмисловий	35	83,17
	передсмисловий-смисловий	14	89,75
	смисловий	57	71,39
	смисловий-метасмисловий	10	98,80
	метасмисловий	34	61,78
	Всего	150	

Статистические критерии[a,b]

	ДТР_інтроспекція
Хи-квадрат	9,432
ст.св.	4
Асимптотическая значимость	,051

a. Критерий Краскела-Уоллиса

b. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

2.3. Статистика за критерієм U – Манна-Вітні

Описові статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
ДТР_інтроспекція	150	24,07	4,148	14	33
Рівень наративної компетентності	150	2,9600	1,41838	1,00	5,00

Ряди

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	передсмисловий	35	24,09	843,00
	передсмисловий-смисловий	14	27,29	382,00
	Всего	49		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	213,000
W Вилкоксона	843,000
Z	-,716
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,474

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Результати застосування критерію U – Манна-Вітні

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	передсмисловий	35	51,34	1797,00
	смисловий	57	43,53	2481,00
	Всего	92		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	828,000
W Вилкоксона	2481,000
Z	-1,370
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,171

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	передсмисловий	35	40,26	1409,00
	метасмисловий	34	29,59	1006,00
	Всего	69		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	411,000
W Вилкоксона	1006,000
Z	-2,221
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,026

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	передсмисловий-смисловий	14	43,25	605,50
	смисловий	57	34,22	1950,50
	Всего	71		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	297,500
W Вилкоксона	1950,500
Z	-1,475
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,140

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	передсмисловий-смисловий	14	11,00	154,00
	смисловий-метасмисловий	10	14,60	146,00
	Всего	24		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	49,000
W Вилкоксона	154,000
Z	-1,242
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,214
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,235[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	передсмисловий-смисловий	14	30,71	430,00
	метасмисловий	34	21,94	746,00
	Всего	48		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	151,000
W Вилкоксона	746,000
Z	-1,980
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,048

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	смисловий	57	32,23	1837,00
	смисловий-метасмисловий	10	44,10	441,00
	Всего	67		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	184,000
W Вилкоксона	1837,000
Z	-1,786
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,074

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	смисловий	57	48,41	2759,50
	метасмисловий	34	41,96	1426,50
	Всего	91		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	831,500
W Вилкоксона	1426,500
Z	-1,132
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,257

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ДТР_інтроспекція	смисловий-метасмисловий	10	28,30	283,00
	метасмисловий	34	20,79	707,00
	Всего	44		

Статистические критерии[a]

	ДТР_інтроспекція
U Манна-Уитни	112,000
W Вилкоксона	707,000
Z	-1,630
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,103
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,108[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

Додаток Г.3. Встановлення відмінностей у рівнях наративної компетентності за результатами аналізу даних за шкалою визначення толерантності до невизначеності (розробка Д. МакЛейна, адаптація Є.М. Осіна)

3.1. Результати дисперсійного аналізу

Критерій однорідності дисперсій

	Статистика Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
ТдН_Ставлення до новизни	3,472	4	145	,010
ТдН_Ставлення до складних завдань	3,536	4	145	,009
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	19,771	4	145	,000
ТдН_Надання переваги невизначенності	5,443	4	145	,000
ТдН_Запобігання невизначенності	5,321	4	145	,001
ТдН_загальний	8,127	4	145	,000

3.2. Статистика за критерієм Н – Краскала-Волліса

Описові статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
ТдН_Ставлення до новизни	150	11,73	4,318	3	21
ТдН_Ставлення до складних завдань	150	33,39	7,145	19	48
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	150	35,77	5,736	26	49
ТдН_Надання переваги невизначенності	150	43,05	8,556	23	59
ТдН_Запобігання невизначенності	150	38,17	6,274	26	48
ТдН_загальний	150	162,11	25,082	110	206
Рівень наративної компетентності	150	2,9600	1,41838	1,00	5,00

Результати застосування критерію Н-Краскала-Волліса

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг
ТдН_Ставлення до новизни	передсмисловий	35	74,47
	передсмисловий-смисловий	14	74,46
	смисловий	57	73,33
	смисловий-метасмисловий	10	81,75
	метасмисловий	34	78,78
	Всего	150	
ТдН_Ставлення до складних завдань	передсмисловий	35	43,30
	передсмисловий-смисловий	14	91,50
	смисловий	57	76,49
	смисловий-метасмисловий	10	92,55
	метасмисловий	34	95,38
	Всего	150	
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	передсмисловий	35	55,07
	передсмисловий-смисловий	14	75,25
	смисловий	57	75,50
	смисловий-метасмисловий	10	95,05
	метасмисловий	34	90,88
	Всего	150	
ТдН_Надання переваги невизначенності	передсмисловий	35	47,69
	передсмисловий-смисловий	14	74,11
	смисловий	57	78,12
	смисловий-метасмисловий	10	80,50
	метасмисловий	34	98,84
	Всего	150	
ТдН_Запобігання невизначенності	передсмисловий	35	63,21
	передсмисловий-смисловий	14	83,21
	смисловий	57	73,32
	смисловий-метасмисловий	10	85,40
	метасмисловий	34	85,71
	Всего	150	
ТдН_загальний	передсмисловий	35	48,79
	передсмисловий-смисловий	14	79,18

	смисловий	57	75,27
	смисловий-метасмисловий	10	90,40
	метасмисловий	34	97,49
	Всего	150	

Статистические критерии

	ТдН_Ставлення до новизни	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначеності
Хи-квадрат	,573	29,972	14,104	24,637
ст.св.	4	4	4	4
Асимптотическая значимость	,966	,000	,007	,000

	ТдН_Запобігання невизначеності	ТдН_загальний
Хи-квадрат	5,806	23,234
ст.св.	4	4
Асимптотическая значимость	,214	,000

Статистика за Н-критерієм Краскела-Волліса

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
ТдН_Ставлення до складних завдань	150	33,39	7,145	19	48
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	150	35,77	5,736	26	49
ТдН_Надання переваги невизначеності	150	43,05	8,556	23	59
ТдН_загальний	150	162,11	25,082	110	206
Рівень наративної компетентності	150	2,9600	1,41838	1,00	5,00

3.3. Статистика за критерієм U – Манна-Вітні

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	передсмисловий	35	21,31	746,00
	передсмисловий-смисловий	14	34,21	479,00
	Всего	49		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	передсмисловий	35	23,20	812,00
	передсмисловий-смисловий	14	29,50	413,00
	Всего	49		
ТдН_Надання переваги невизначенності	передсмисловий	35	22,80	798,00
	передсмисловий-смисловий	14	30,50	427,00
	Всего	49		
ТдН_загальний	передсмисловий	35	22,21	777,50
	передсмисловий-смисловий	14	31,96	447,50
	Всего	49		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначенності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	116,000	182,000	168,000	147,500
W Вилкоксона	746,000	812,000	798,000	777,500
Z	-2,883	-1,418	-1,740	-2,161
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,004	,156	,082	,031

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	передсмисловий	35	33,74	1181,00
	смисловий	57	54,33	3097,00
	Всего	92		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	передсмисловий	35	39,59	1385,50
	смисловий	57	50,75	2892,50
	Всего	92		
ТдН_Надання переваги невизначенності	передсмисловий	35	34,89	1221,00
	смисловий	57	53,63	3057,00
	Всего	92		
ТдН_загальний	передсмисловий	35	38,20	1337,00
	смисловий	57	51,60	2941,00
	Всего	92		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначеності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	551,000	755,500	591,000	707,000
W Вилкоксона	1181,000	1385,500	1221,000	1337,000
Z	-3,603	-1,959	-3,292	-2,338
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000	,050	,001	,019

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	передсмисловий	35	18,90	661,50
	смисловий-метасмисловий	10	37,35	373,50
	Всего	45		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	передсмисловий	35	18,74	656,00
	смисловий-метасмисловий	10	37,90	379,00
	Всего	45		
ТдН_Надання переваги невизначенності	передсмисловий	35	20,63	722,00
	смисловий-метасмисловий	10	31,30	313,00
	Всего	45		
ТдН_загальний	передсмисловий	35	19,17	671,00
	смисловий-метасмисловий	10	36,40	364,00
	Всего	45		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначеності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	31,500	26,000	92,000	41,000
W Вилкоксона	661,500	656,000	722,000	671,000
Z	-3,966	-4,192	-2,330	-3,665
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000	,000	,020	,000
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,000[b]	,000[b]	,023[b]	,000[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	передсмисловий	35	23,34	817,00
	метасмисловий	34	47,00	1598,00
	Всего	69		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	передсмисловий	35	27,54	964,00
	метасмисловий	34	42,68	1451,00
	Всего	69		
ТдН_Надання переваги невизначеності	передсмисловий	35	23,37	818,00
	метасмисловий	34	46,97	1597,00
	Всего	69		
ТдН_загальний	передсмисловий	35	23,20	812,00
	метасмисловий	34	47,15	1603,00
	Всего	69		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначеності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	187,000	334,000	188,000	182,000
W Вилкоксона	817,000	964,000	818,000	812,000
Z	-4,952	-3,162	-4,936	-4,961
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000	,002	,000	,000

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	передсмисловий-смисловий	14	44,68	625,50
	смисловий	57	33,87	1930,50
	Всего	71		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	передсмисловий-смисловий	14	36,14	506,00
	смисловий	57	35,96	2050,00
	Всего	71		
ТдН_Надання переваги невизначенності	передсмисловий-смисловий	14	35,14	492,00
	смисловий	57	36,21	2064,00
	Всего	71		
ТдН_загальний	передсмисловий-смисловий	14	37,46	524,50
	смисловий	57	35,64	2031,50
	Всего	71		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначеності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	277,500	397,000	387,000	378,500
W Вилкоксона	1930,500	2050,000	492,000	2031,500
Z	-1,768	-,029	-,174	-,297
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,077	,977	,862	,767

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	передсмисловий-смисловий	14	12,68	177,50
	смисловий-метасмисловий	10	12,25	122,50
	Всего	24		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	передсмисловий-смисловий	14	11,50	161,00
	смисловий-метасмисловий	10	13,90	139,00
	Всего	24		
ТдН_Надання переваги невизначенності	передсмисловий-смисловий	14	11,96	167,50
	смисловий-метасмисловий	10	13,25	132,50
	Всего	24		
ТдН_загальний	передсмисловий-смисловий	14	12,07	169,00
	смисловий-метасмисловий	10	13,10	131,00
	Всего	24		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначенності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	67,500	56,000	62,500	64,000
W Вилкоксона	122,500	161,000	167,500	169,000
Z	-,149	-,828	-,442	-,351
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,881	,408	,659	,725
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,886[b]	,437[b]	,666[b]	,752[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності
b. Не скорректировано на наличие связей.

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	передсмисловий-смисловий	14	22,43	314,00
	метасмисловий	34	25,35	862,00
	Всего	48		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	передсмисловий-смисловий	14	20,61	288,50
	метасмисловий	34	26,10	887,50
	Всего	48		
ТдН_Надання переваги невизначенності	передсмисловий-смисловий	14	19,00	266,00
	метасмисловий	34	26,76	910,00
	Всего	48		
ТдН_загальний	передсмисловий-смисловий	14	20,18	282,50
	метасмисловий	34	26,28	893,50
	Всего	48		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначеності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	209,000	183,500	161,000	177,500
W Вилкоксона	314,000	288,500	266,000	282,500
Z	-,666	-1,240	-1,755	-1,374
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,505	,215	,079	,169

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	смисловий	57	33,10	1886,50
	смисловий-метасмисловий	10	39,15	391,50
	Всего	67		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	смисловий	57	33,54	1912,00
	смисловий-метасмисловий	10	36,60	366,00
	Всего	67		
ТдН_Надання переваги невизначенності	смисловий	57	33,82	1928,00
	смисловий-метасмисловий	10	35,00	350,00
	Всего	67		
ТдН_загальний	смисловий	57	33,11	1887,00
	смисловий-метасмисловий	10	39,10	391,00
	Всего	67		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначенності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	233,500	259,000	275,000	234,000
W Вилкоксона	1886,500	1912,000	1928,000	1887,000
Z	-,913	-,459	-,176	-,898
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,361	,646	,860	,369

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	смисловий	57	42,19	2405,00
	метасмисловий	34	52,38	1781,00
	Всего	91		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	смисловий	57	42,25	2408,00
	метасмисловий	34	52,29	1778,00
	Всего	91		
ТдН_Надання переваги невизначенності	смисловий	57	41,46	2363,00
	метасмисловий	34	53,62	1823,00
	Всего	91		
ТдН_загальний	смисловий	57	41,93	2390,00
	метасмисловий	34	52,82	1796,00
	Всего	91		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначенності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	752,000	755,000	710,000	737,000
W Вилкоксона	2405,000	2408,000	2363,000	2390,000
Z	-1,787	-1,760	-2,131	-1,905
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,074	,078	,033	,057

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
ТдН_Ставлення до складних завдань	смисловий-метасмисловий	10	20,30	203,00
	метасмисловий	34	23,15	787,00
	Всего	44		
Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	смисловий-метасмисловий	10	23,15	231,50
	метасмисловий	34	22,31	758,50
	Всего	44		
ТдН_Надання переваги невизначенності	смисловий-метасмисловий	10	17,45	174,50
	метасмисловий	34	23,99	815,50
	Всего	44		
ТдН_загальний	смисловий-метасмисловий	10	18,30	183,00
	метасмисловий	34	23,74	807,00
	Всего	44		

Статистические критерии[a]

	ТдН_Ставлення до складних завдань	Тдн_Ставлення до невизначених ситуацій	ТдН_Надання переваги невизначеності	ТдН_загальний
U Манна-Уитни	148,000	163,500	119,500	128,000
W Вилкоксона	203,000	758,500	174,500	183,000
Z	-,625	-,184	-1,429	-1,178
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,532	,854	,153	,239
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,553[b]	,858[b]	,160[b]	,249[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

Додаток Г.4. Встановлення відмінностей у рівнях наративної компетентності за результатами аналізу даних за авторським опитувальником здатності особистості до самопроектування

4.1. Результати дисперсійного аналізу

Описові характеристики до дисперсійного аналізу

		N	Среднее значение	Среднеквадратичная Отклонения	Среднеквадратичная ошибка	95% доверительный интервал для среднего значения		Минимум	Максимум
						Нижняя граница	Верхняя граница		
Я_діюче	передсмисловий	35	39,7143	6,04674	1,02209	37,6372	41,7914	32,00	48,00
	передсмисловий-смисловий	14	43,5000	1,99036	,53195	42,3508	44,6492	38,00	45,00
	смисловий	57	41,7544	5,38941	,71384	40,3244	43,1844	34,00	50,00
	смисловий-метасмисловий	10	44,0000	3,16228	1,00000	41,7378	46,2622	41,00	47,00
	метасмисловий	34	42,6471	4,81716	,82614	40,9663	44,3278	33,00	49,00
	Всего	150	41,7933	5,20879	,42530	40,9529	42,6337	32,00	50,00
Я_плануюче	передсмисловий	35	51,0000	4,60179	,77784	49,4192	52,5808	40,00	63,00
	передсмисловий-смисловий	14	50,7143	4,96803	1,32776	47,8458	53,5827	42,00	56,00
	смисловий	57	51,1228	6,59023	,87290	49,3742	52,8714	39,00	63,00
	смисловий-метасмисловий	10	53,2000	5,95912	1,88444	48,9371	57,4629	43,00	59,00
	метасмисловий	34	54,9706	6,29808	1,08011	52,7731	57,1681	41,00	62,00
	Всего	150	52,0667	6,08515	,49685	51,0849	53,0485	39,00	63,00
автономія	передсмисловий	35	24,2286	3,49862	,59137	23,0268	25,4304	19,00	32,00
	передсмисловий-смисловий	14	27,0714	4,61543	1,23353	24,4066	29,7363	22,00	33,00
	смисловий	57	27,2632	5,43641	,72007	25,8207	28,7056	17,00	35,00
	смисловий-метасмисловий	10	30,4000	7,32120	2,31517	25,1627	35,6373	18,00	36,00
	метасмисловий	34	31,1176	5,19770	,89140	29,3041	32,9312	24,00	41,00
	Всего	150	27,6200	5,57399	,45511	26,7207	28,5193	17,00	41,00
імпульсивна квазісвобода	передсмисловий	35	28,9714	5,87860	,99367	26,9521	30,9908	13,00	37,00
	передсмисловий-смисловий	14	28,4286	5,34522	1,42857	25,3423	31,5148	21,00	37,00
	смисловий	57	24,3860	5,48620	,72666	22,9303	25,8416	15,00	32,00
	смисловий-метасмисловий	10	19,2000	3,48967	1,10353	16,7036	21,6964	16,00	24,00
	метасмисловий	34	21,0294	5,39071	,92450	19,1485	22,9103	14,00	38,00
	Всего	150	24,7267	6,29253	,51378	23,7114	25,7419	13,00	38,00

Критерий однородности дисперсий

	Статистика Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
Я_діюче	7,079	4	145	,000
Я_плануюче	2,274	4	145	,064
автономія	5,496	4	145	,000
імпульсивна квазісвобода	,698	4	145	,595

ANOVA

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
Я_плануюче	Между группами	415,765	4	103,941	2,954	,022
	Внутри групп	5101,568	145	35,183		
	Всего	5517,333	149			
імпульсивна квазісвобода	Между группами	1599,314	4	399,828	13,481	,000
	Внутри групп	4300,479	145	29,658		
	Всего	5899,793	149			

Апостериорные тесты

Множественные сравнения

Тьюки HSD

Зависимая переменная	(I) Рівень наративної компетентності	(J) Рівень наративної компетентності	Средняя разность (I-J)	Среднеквадратичная ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Я_плануюче	передсмисловий	передсмисловий-смисловий	,28571	1,87572	1,000	-4,8958	5,4672
		смисловий	-,12281	1,27377	1,000	-3,6415	3,3959
		смисловий-метасмисловий	-2,20000	2,12687	,839	-8,0753	3,6753
		метасмисловий	-3,97059*	1,42830	,048	-7,9161	-,0250
	передсмисловий-смисловий	передсмисловий	-,28571	1,87572	1,000	-5,4672	4,8958
		смисловий	-,40852	1,76928	,999	-5,2960	4,4789
		смисловий-метасмисловий	-2,48571	2,45589	,849	-9,2699	4,2985
		метасмисловий	-4,25630	1,88358	,164	-9,4595	,9469
	смисловий	передсмисловий	,12281	1,27377	1,000	-3,3959	3,6415
		передсмисловий-смисловий	,40852	1,76928	,999	-4,4789	5,2960

		смисловий-метасмисловий	-2,07719	2,03361	,845	-7,6949	3,5405
		метасмисловий	-3,84778*	1,28532	,026	-7,3984	-,2972
	смисловий-метасмисловий	передсмисловий	2,20000	2,12687	,839	-3,6753	8,0753
		передсмисловий-смисловий	2,48571	2,45589	,849	-4,2985	9,2699
		смисловий	2,07719	2,03361	,845	-3,5405	7,6949
		метасмисловий	-1,77059	2,13380	,921	-7,6650	4,1238
	метасмисловий	передсмисловий	3,97059*	1,42830	,048	,0250	7,9161
		передсмисловий-смисловий	4,25630	1,88358	,164	-,9469	9,4595
		смисловий	3,84778*	1,28532	,026	,2972	7,3984
		смисловий-метасмисловий	1,77059	2,13380	,921	-4,1238	7,6650
імпульсивна квазісвобода	передсмисловий	передсмисловий-смисловий	,54286	1,72216	,998	-4,2145	5,3002
		смисловий	4,58546*	1,16949	,001	1,3549	7,8161
		смисловий-метасмисловий	9,77143*	1,95275	,000	4,3771	15,1657
		метасмисловий	7,94202*	1,31137	,000	4,3195	11,5646
	передсмисловий-смисловий	передсмисловий	-,54286	1,72216	,998	-5,3002	4,2145
		смисловий	4,04261	1,62443	,099	-,4447	8,5300
		смисловий-метасмисловий	9,22857*	2,25484	,001	2,9998	15,4574
		метасмисловий	7,39916*	1,72938	,000	2,6219	12,1764
	смисловий	передсмисловий	-4,58546*	1,16949	,001	-7,8161	-1,3549
		передсмисловий-смисловий	-4,04261	1,62443	,099	-8,5300	,4447
		смисловий-метасмисловий	5,18596*	1,86713	,048	,0282	10,3437
		метасмисловий	3,35655*	1,18010	,040	,0966	6,6165
	смисловий-метасмисловий	передсмисловий	-9,77143*	1,95275	,000	-15,1657	-4,3771
		передсмисловий-смисловий	-9,22857*	2,25484	,001	-15,4574	-2,9998
		смисловий	-5,18596*	1,86713	,048	-10,3437	-,0282
		метасмисловий	-1,82941	1,95912	,883	-7,2413	3,5825
	метасмисловий	передсмисловий	-7,94202*	1,31137	,000	-11,5646	-4,3195

	передсмисловий -смисловий	-7,39916*	1,72938	,000	-12,1764	-2,6219
	смисловий	-3,35655*	1,18010	,040	-6,6165	-,0966
	смисловий-метасмисловий	1,82941	1,95912	,883	-3,5825	7,2413

*. Средняя разность значима на уровне 0.05.

Однородные подмножества

Я_плануюче

Тьюки HSD[a,b]

Рівень наративної компетентності	N	Подмножество для альфа = 0.05
		1
передсмисловий-смисловий	14	50,7143
передсмисловий	35	51,0000
смисловий	57	51,1228
смисловий-метасмисловий	10	53,2000
метасмисловий	34	54,9706
Знач.		,156

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 20,247.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

імпульсивна квазісвобода

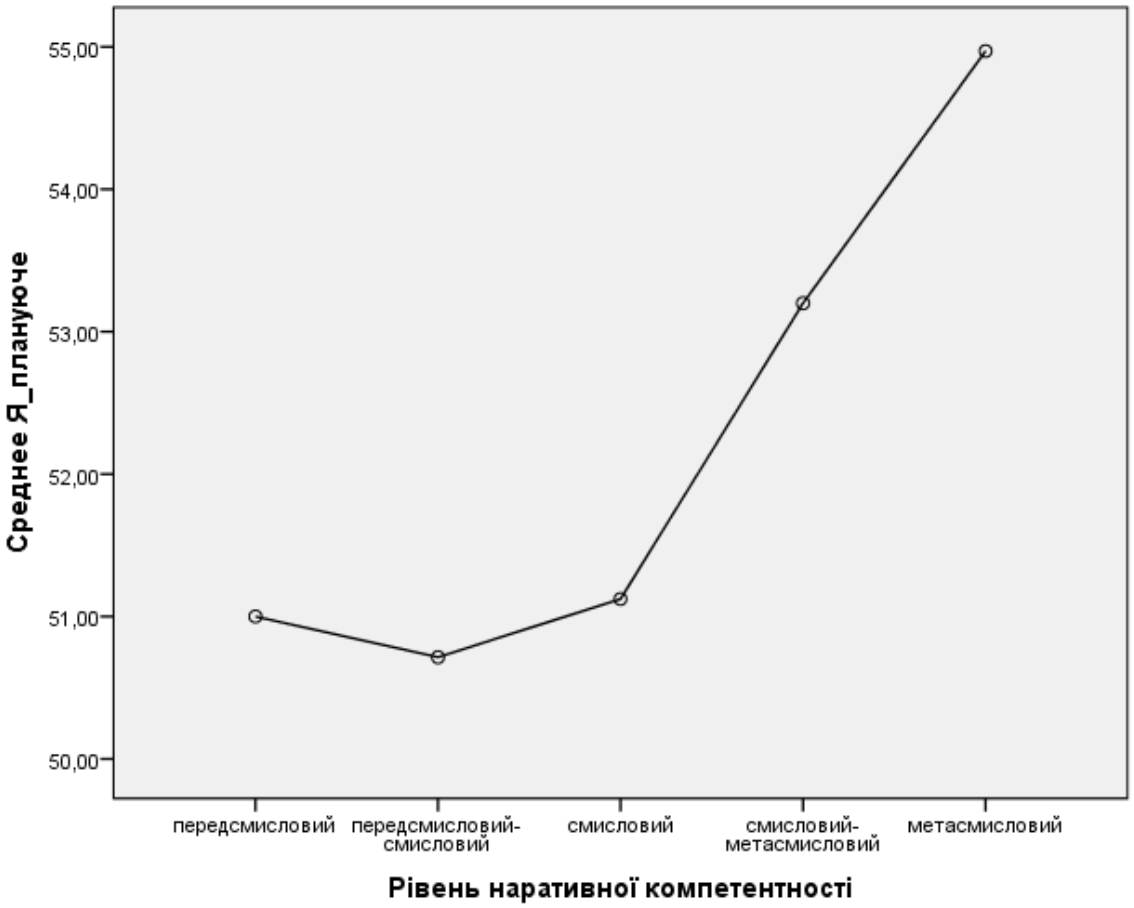
Тьюки HSD[a,b]

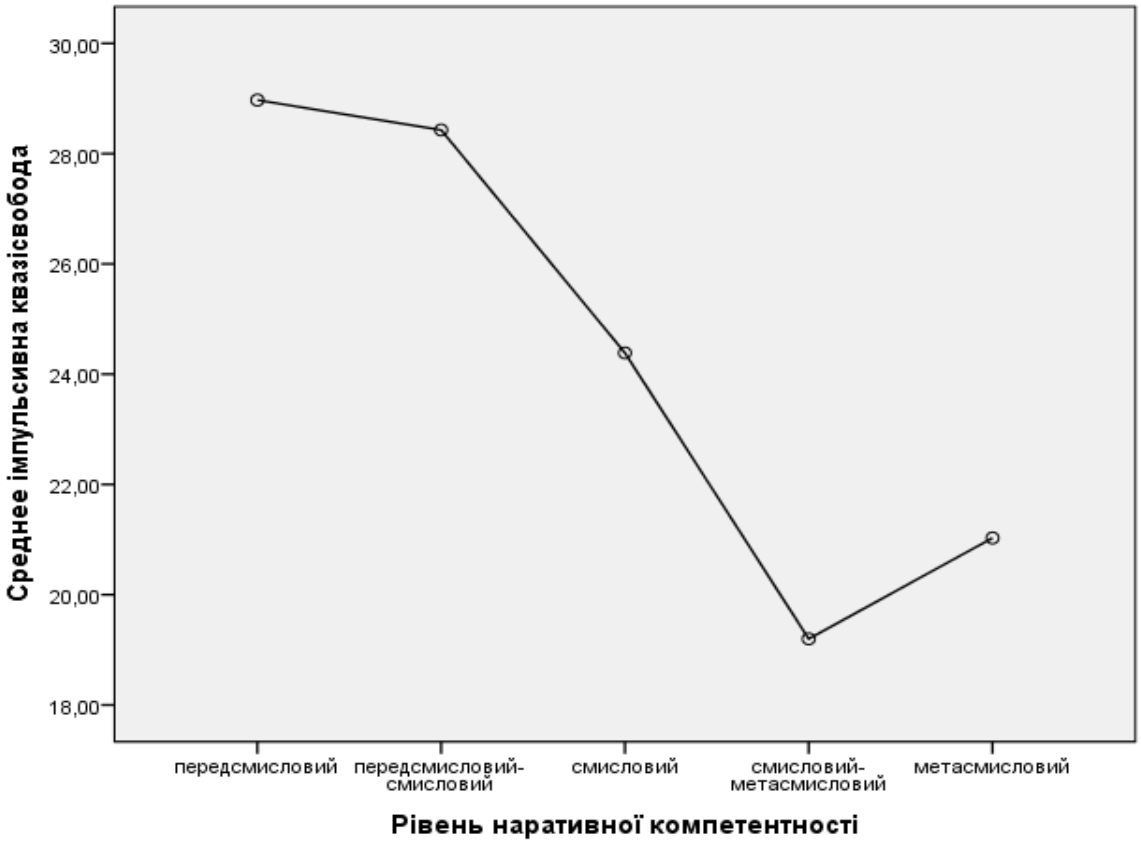
Рівень наративної компетентності	N	Подмножество для альфа = 0.05		
		1	2	3
смисловий-метасмисловий	10	19,2000		
метасмисловий	34	21,0294	21,0294	
смисловий	57		24,3860	24,3860
передсмисловий-смисловий	14			28,4286
передсмисловий	35			28,9714
Знач.		,822	,290	,062

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 20,247.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.


Среднее Я_плануюче
55,00
54,00
53,00
52,00
51,00
50,00
передсмисловий
передсмисловий-смисловий
смисловий
смисловий-метасмисловий
метасмисловий
Рівень наративної компетентності


Среднее імпульсивна квазісвобода
30,00
28,00
26,00
24,00
22,00
20,00
18,00
передсмисловий
передсмисловий-смисловий
смисловий
смисловий-метасмисловий
метасмисловий
Рівень наративної компетентності

4.2. Статистика за критерієм Н – Краскала-Волліса

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
Я_діюче	150	41,7933	5,20879	32,00	50,00
автономія	150	27,6200	5,57399	17,00	41,00
Рівень наративної компетентності	150	2,9600	1,41838	1,00	5,00

Результати застосування критерію Н-Краскала-Волліса

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг
Я_діюче	передсмисловий	35	61,50
	передсмисловий-смисловий	14	85,32
	смисловий	57	74,31
	смисловий-метасмисловий	10	93,00
	метасмисловий	34	82,72
	Всего	150	
автономія	передсмисловий	35	47,31
	передсмисловий-смисловий	14	71,89
	смисловий	57	74,98
	смисловий-метасмисловий	10	100,45
	метасмисловий	34	99,53
	Всего	150	

Статистические критерии[a,b]

	Я_діюче	автономія
Хи-квадрат	7,000	28,673
ст.св.	4	4
Асимптотическая значимость	,136	,000

a. Критерий Краскела-Уоллиса

b. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

4.3. Статистика за критерієм U – Манна-Вітні

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
автономія	150	27,6200	5,57399	17,00	41,00
Рівень наративної компетентності	150	2,9600	1,41838	1,00	5,00

Результати застосування критерію U – Манна-Вітні

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	передсмисловий	35	23,77	832,00
	передсмисловий-смисловий	14	28,07	393,00
	Всего	49		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	202,000
W Вилкоксона	832,000
Z	-,965
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,335

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	передсмисловий	35	35,91	1257,00
	смисловий	57	53,00	3021,00
	Всего	92		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	627,000
W Вилкоксона	1257,000
Z	-2,994
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,003

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	передсмисловий	35	20,23	708,00
	смисловий-метасмисловий	10	32,70	327,00
	Всего	45		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	78,000
W Вилкоксона	708,000
Z	-2,692
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,007
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,007[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	передсмисловий	35	21,40	749,00
	метасмисловий	34	49,00	1666,00
	Всего	69		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	119,000
W Вилкоксона	749,000
Z	-5,749
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	передсмисловий-смисловий	14	38,25	535,50
	смисловий	57	35,45	2020,50
	Всего	71		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	367,500
W Вилкоксона	2020,500
Z	-,461
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,645

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	передсмисловий-смисловий	14	10,18	142,50
	смисловий-метасмисловий	10	15,75	157,50
	Всего	24		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	37,500
W Вилкоксона	142,500
Z	-1,933
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,053
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,056[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	передсмисловий-смисловий	14	17,89	250,50
	метасмисловий	34	27,22	925,50
	Всего	48		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	145,500
W Вилкоксона	250,500
Z	-2,105
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,035

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	смисловий	57	31,82	1813,50
	смисловий-метасмисловий	10	46,45	464,50
	Всего	67		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	160,500
W Вилкоксона	1813,500
Z	-2,211
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,027

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	смисловий	57	41,72	2378,00
	метасмисловий	34	53,18	1808,00
	Всего	91		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	725,000
W Вилкоксона	2378,000
Z	-2,011
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,044

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

Ряды

	Рівень наративної компетентності	N	Средний ранг	Сумма рангов
автономія	смисловий-метасмисловий	10	22,05	220,50
	метасмисловий	34	22,63	769,50
	Всего	44		

Статистические критерии[a]

	автономія
U Манна-Уитни	165,500
W Вилкоксона	220,500
Z	-,127
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,899
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,901[b]

a. Группирующая переменная: Рівень наративної компетентності

b. Не скорректировано на наличие связей.

ДОДАТОК Д

Порівняння вибірок-професій за рівнем наративної компетентності

1. Результати дисперсійного аналізу за методом Фішера

Описательные статистики

Рівень наративної компетентності

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная Отклонения	Среднеквадратичная ошибка	95% доверительный интервал для среднего значения		Минимум	Максимум
					Нижняя граница	Верхняя граница		
"учителі"	30	2,0500	,69914	,12764	1,7889	2,3111	1,00	3,00
"психологи"	30	2,1667	,71116	,12984	1,9011	2,4322	1,00	3,00
"медики"	30	1,9333	,73968	,13505	1,6571	2,2095	1,00	3,00
"захист"	30	1,9833	,72497	,13236	1,7126	2,2540	1,00	3,00
"обслуговування"	30	1,7667	,65302	,11922	1,5228	2,0105	1,00	3,00
Всего	150	1,9800	,70919	,05791	1,8656	2,0944	1,00	3,00

Критерий однородности дисперсий

Рівень наративної компетентності

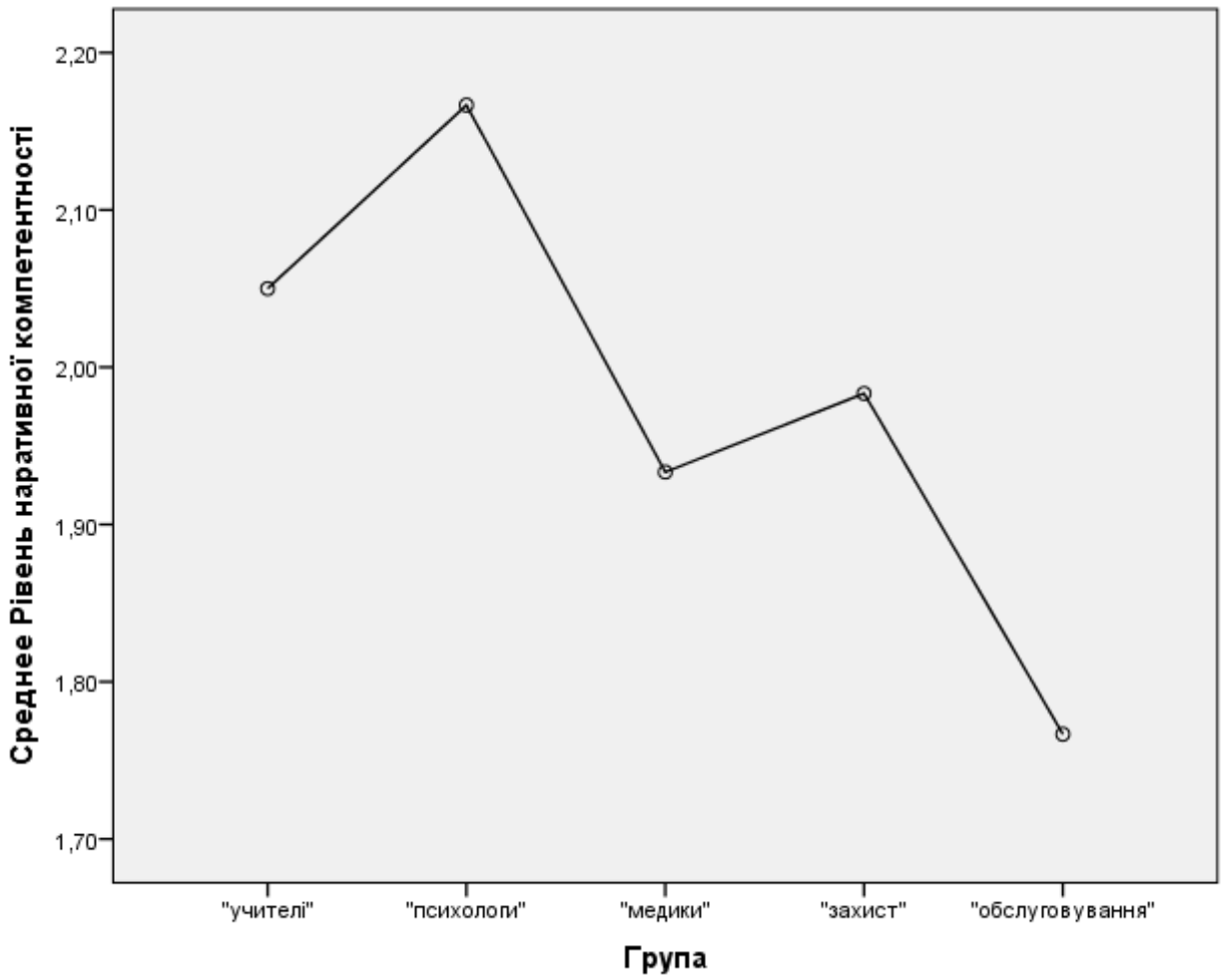
Статистика Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
,076	4	145	,989

ANOVA

Рівень наративної компетентності

	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
Между группами	2,623	4	,656	1,315	,267
Внутри групп	72,317	145	,499		
Всего	74,940	149			

Графік середніх



2. Статистика застосування критерію U-Манна-Вітні

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
Рівень наративної компетентності	150	1,9800	,70919	1,00	3,00
Група	150	3,00	1,419	1	5

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"учителі"	30	29,15	874,50
	"психологи"	30	31,85	955,50
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	409,500
W Вилкоксона	874,500
Z	-,632
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,528

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"учителі"	30	31,97	959,00
	"медики"	30	29,03	871,00
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	406,000
W Вилкоксона	871,000
Z	-,679
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,497

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"учителі"	30	31,35	940,50
	"захист"	30	29,65	889,50
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	424,500
W Вилкоксона	889,500
Z	-,393
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,694

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"учителі"	30	33,97	1019,00
	"обслуговування"	30	27,03	811,00
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	346,000
W Вилкоксона	811,000
Z	-1,596
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,110

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"психологи"	30	33,22	996,50
	"медики"	30	27,78	833,50
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	368,500
W Вилкоксона	833,500
Z	-1,268
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,205

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"психологи"	30	32,65	979,50
	"захист"	30	28,35	850,50
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	385,500
W Вилкоксона	850,500
Z	-1,002
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,316

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"психологи"	30	35,22	1056,50
	"обслуговування"	30	25,78	773,50
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	308,500
W Вилкоксона	773,500
Z	-2,181
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,029

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"медики"	30	29,88	896,50
	"захист"	30	31,12	933,50
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	431,500
W Вилкоксона	896,500
Z	-,285
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,776

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"медики"	30	32,32	969,50
	"обслуговування"	30	28,68	860,50
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	395,500
W Вилкоксона	860,500
Z	-,837
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,403

a. Группирующая переменная: Група

Ряды

	Група	N	Средний ранг	Сумма рангов
Рівень наративної компетентності	"захист"	30	33,02	990,50
	"обслуговування"	30	27,98	839,50
	Всего	60		

Статистические критерии[a]

	Рівень наративної компетентності
U Манна-Уитни	374,500
W Вилкоксона	839,500
Z	-1,157
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,247

a. Группирующая переменная: Група

ДОДАТОК Е

Приклади тренувальних текстів

Текст «Що таке наратив» (Скомпоновано зі скороченнями з монографій: Чепелєва Н.В. Текст і читач : посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. С. 4, 5, 33, 35, 36, 38, 45, 46; Чепелєва Н.В. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування. *Дискурсивні технології самопроектування особистості* : монографія /за ред. Н.В. Чепелєвої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 30)

Текст виступає об'єктом дослідження багатьох наук – філософії, лінгвістики, семіотики, психолінгвістики. Останнім часом все більшого розповсюдження набуває психологічний підхід до тексту, який, на відміну від інших підходів, розглядає останній як модель взаємодії автора і читача. Тобто, в тексті, з точки зору представників психологічного підходу, закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автора повідомлення, з іншого – програма роботи читача з ним.

Перш ніж перейти до характеристики наративного тексту зазначимо, що його можна тлумачити як особливий вид дискурсу. Дискурс найчастіше визначають як текст, занурений у життя. Говорячи про диференціацію понять "текст" та дискурс", під першим розуміють переважно абстрактну, формальну конструкцію, дискурс, в свою чергу, тлумачать з точки зору ментальних процесів та в зв'язку з екстралінгвістичними факторами (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.).

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

як структурну рамку, яка приписує категорію й порядок елементів, що вставляються у неї.

Наративна структура в цьому випадку повинна включати агента (тобто дійову особу або осіб), обставини (ситуацій, події), мотиви і цілі агента, взаємодії, а також ті чи інші зміни, передусім, зміни долі.

Наратив у такому розумінні відображує базову життєву концепцію (або концепцію) людини, в тому числі його Я-концепцію, що мов би накладаються на осмислювану реальність (ситуацію), в тому числі й власну психічну реальність, особистий досвід у вигляді певної рамкової структури, фрейму, за яким будується розповідь або історія.

Історія в цьому випадку може тлумачитися як розгортання наративу (оповідної структури) у зв'язний текст, що відображає "наративну структуру" особистості.

Наратив можна визначити як спосіб репрезентації минулого досвіду за допомогою послідовності впорядкованих речень, що передають часову послідовність подій. Розрізняють наративи у вузькому та широкому сенсі: 1) оповідання взагалі як процес породження історій, оповідань тощо; 2) наратив як конкретна чітко окреслена форма оповідання, спрямована на те, щоб залучити слухача емоційно, зробити співчутливим спостерігачем або "співучасником" подій.

Важливою характеристикою наративу є те, що він організує, структурує та артикулює життєвий досвід людини. Тільки у тій чи іншій формі оповідання – оповідання на тему повсякденного життя, історичного оповідання – життя набуває єдності і може бути оповідано, а значить і представлене як собі, так і іншим. Інакше кажучи, намагаючись осмислити власний досвід, оповісти про нього іншому, ми накладаємо на нього ті чи інші наративні структури, що виступають у вигляді відповідних інтерпретаційних рамок. Причому у вигляді такого тексту може виступати не лише дискурс, зафіксований вербальними засобами, а і дії людини, події її життя …

Невичерпним семіотичним ресурсом для самоосмислення та самопроектування особистості є тексти культури, оскільки в них зафіксовані соціокультурні норми, програми, способи освоєння реальності, представлені різні культурно прийнятні варіанти особистісного розвитку та шляхи самоконструювання, а також версії «ідеальної» для даної культури особистості.

Інакше кажучи, тексти культури є одним з універсальних засобів саморозуміння, самоідентифікації та саморозвитку. Насамперед це стосується оповідальних текстів (наративів). При цьому дискурсивний простір, з одного боку, є умовою стабільності культури, оскільки створювані в ньому тексти є носіями культурної традиції. З іншого боку, створюються умови для виникнення нових культурних сенсів і, відповідно, породження нових культурних повідомлень.

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

В зв’язку з цим виникає питання про типові для нашої культури, теперішньої історичної ситуації сюжети, в які втілювався б наш досвід. Уявляється, що ті психологічні проблеми та ускладнення, з якими зіткнулися багато людей у пострадянських країнах, пов’язані, крім іншого, з втратою “звичних сюжетів”, з неможливістю або зі складністю у знаходженні нових, а отже і з втратою ідентичності, як особистісної, так і культурної, соціальної, національної.

Можна припустити, що здатність інтерпретувати реальність за

допомогою наративних структур є невід'ємною сутністю особистості, а використання специфічних наративних способів осмислення світу виступає як основний засіб осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більш того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття.

Текст «Наративна компетентність» (Чепелєва Н.В. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування. *Дискурсивні технології самопроектування особистості* : монографія /за ред. Н.В. Чепелєвої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 30–39).

Одна з ключових характеристик особистості, здатної до самопроектування, – наративна компетентність. Наративна компетентність як процес вибудовування автонаративу має включати такі уміння:

– уміння вибудувати події у хронологічній послідовності;

– уміння включити в особисту історію шаблони культурно-типових життєвих сценаріїв;

– уміння відобразити в історії причинно-наслідкові взаємозв'язки подій життя та патерни «мета – засіб»;

– уміння організувати історії навколо головної «теми», цінності або життєвого принципу, ілюстрацією до якого й буде конкретний життєопис. Розглянемо їх докладніше.

Вибудовування подій у хронологічній послідовності є однією з характеристик наративу... Створюючи впродовж усього життя наративні історії, людина тим самим зберігає відчуття «Я», свою особисту та соціокультурну ідентичність. Що ж стосується наративу як життєвого проекту, то тут важлива, з одного боку, хронологічна послідовність потенційних подій, яка великою мірою спирається на соціокультурні зразки, тобто включає в особисту історію шаблони культурно-типових життєвих сценаріїв. З іншого боку, вибудовуючи таку послідовність, людина має

підключати рефлексивні процеси та засоби саморозуміння, аналізуючи свої можливості та обмеження, уявляючи своє бажане потенційне життя.

Уміння відобразити в історії причинно-наслідкові взаємозв'язки подій життя та патерни «мета – засіб» також вимагає гнучкості в побудові сюжету тексту «себе-потенційного». Насамперед особистість має ввести в такий наратив персонажі, в тому числі й саму себе, їх оцінку та можливі життєві обставини, в яких ці персонажі можуть діяти. Зазначимо, що розповідь наративного характеру – це завжди розповідь про себе. Головний герой її – це сам оповідач. До того ж, незважаючи на велику кількість чинних осіб, що можуть бути присутніми в розповіді, усе ж можливо говорити про переважну ідентифікацію з одним із персонажів. Крім того, різні персонажі можуть втілювати різні тенденції особистості, тобто розповідь може містити проекції різноманітних граней самого себе, а різні герої виступають як засіб їх представлення... Тобто тут повинен підключатися процес зміни особистісних характеристик на основі обраних людиною «версій себе» (особистісних моделей), необхідних для втілення особистісного проекту, подальше доопрацювання на цій основі бажаного «Я-тексту» особистості. У цьому випадку людина має менше звертатися до соціокультурних зразків, бути більше спрямованою на свій внутрішній світ, власні ресурси, інтереси, цілі, орієнтири.

І, нарешті, уміння організувати історії навколо головної «теми» майбутнього життя та себе в ньому. Тема або тематична структура є головною одиницею наративу, в якій відбивається основна тенденція оповіді. Її особливість в оповідальному тексті полягає в тому, що саме наратив, як особистісна структура, спричиняє ту чи іншу інтерпретацію події, яка й втілюється в тексті-оповіді. У процесі створення цілісної історії власного життя такі смислові лінії, теми переплітаються, взаємодіють, а іноді й конкурують між собою, створюючи загальну смислову тему, яка й складає життєву канву, лінію життя особистості… Такою загальною смисловою темою, яка великою мірою характеризує особистість, визначає її життєвий

досвід, на нашу думку, є лейтмотив. Саме він поєднує наративи, часто розірвані та розрізнені, в одну життєву історію. Його можна розглядати як загальну концепцію життя, що хоч і змінюється з часом, але постійно повертає особистість до ключової для неї «мелодії», життєвої теми. При цьому будь-яка історія життя зазвичай охоплює декілька життєвих історій, які, до того ж, змінюють сам перебіг життя. За допомогою оповідання цих історій ми конструюємо себе як частину нашого світу.

Текст «Життєва криза». (Черезова І.О. Психологія життєвих криз особистості : навчальний посібник. Бердянськ, БДПУ, 2016. С. 12–17. URL : http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/267/1/Cherezova%20I.O.%20Psykholohiya%20zhyttyevykh%20kryz%20osobystosti.PDF (скорочено)).

Життєва криза – феномен внутрішнього світу людини, який виявляється в різних формах переживання непродуктивності свого життєвого шляху та є його поворотним пунктом, який виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого задуму. Життєва криза – це перехідний період життя, для якого характерним є ламання й активна зміна життєвих ролей особистості, межа між старим і новим досвідом, якісний перехід з одного стану в інший.

Життєва криза – це зміна напрямку, рішення, вибір. Кризою можна назвати такий віраж на життєвому шляху людини, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови. Також кризу можна визначити як тривалий внутрішній конфлікт із приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення.

Кризи, що їх переживає кожна особистість, бувають нормальними (нормативними, прогресивними) та анормальними (ненормативними, регресивними). Нормальна криза – це існування людини у межах норми, закономірні перехідні етапи в її становленні та розвитку (вікові кризи, нормативні сімейні кризи та ін.). Вікові розлади, що супроводжують вікові кризи, мають не досить тривалий, найчастіше непатологічний характер. Для оточуючих, та навіть для самої людини, ці розлади можуть бути майже

непомітними. Прикладами нормальних криз можуть бути закономірні етапи розвитку сім'ї (одруження, народження дитини, вступ дітей до школи та ін.). Негативні емоційні кореляти кризового стану: напруженість, тривога, депресивні симптоми.

Анормальна криза – загострення суперечностей психіки людини, спричинене складними, несприятливими життєвими обставинами. Ненормативні кризи мають незапланований і автономний характер. Вони виникають у складних життєвих умовах, коли людина переживає події, що раптово змінюють її долю. Такі події можуть відбуватися у родинному, професійному, особистому житті (зрада, розлучення, раптова втрата роботи, катастрофа, смерть близької людини тощо). Особливо болісно переживаються життєві колізії після серії випадкових невдач, під час зростання загального незадоволення собою, власною долею, своєю діяльністю, супутником життя та ін.

За змістом та характером психологічної проблеми, що спричинила життєву кризу, а також з позиції особистісних ролей (рольова теорія), виділяють наступні види життєвих криз:

1. Кризи становлення особистості (вікові кризи).

2. Кризи здоров'я (втрата здоров'я).

3. Термінальні (невідворотні) кризи (невиліковна хвороба, смертельний вирок суду та ін.).

4. Кризи значущих стосунків (смерть близької людини, вимушена розлука, розлучення, кризи кохання та ін.).

5. Кризи особистої автономії (позбавлення волі, фатальна залежність від інших людей та ін.).

6. Кризи самореалізації (втрата роботи, вихід на пенсію, банкрутство, втрата соціального статусу та ін.).

7. Кризи життєвих помилок (переживання внаслідок зради або злочину, втрата коштовної речі, кризи гріха та ін.).

За діяльнісним критерієм є:

– криза операційного аспекту життєдіяльності («не знаю, як жити далі»);

– криза мотиваційно-цільового аспекту («не знаю, для чого жити»);

– криза смислового аспекту («не знаю, навіщо взагалі жити»).

Досить відомою є класифікація життєвих криз, або так званих бібліографічних криз, яку розробив Р.А. Ахмеров:

1. Криза нереалізованості (виникає на підставі переживань особистості з приводу нереалізованості життєвих досягнень).

2. Криза спустошеності (зумовлена переживаннями людини щодо невизначеності свого майбутнього, своєї життєвої перспективи).

3. Криза безперспективності (спричинена відсутністю у свідомості людини чіткого уявлення про майбутнє, знеціненням життєвих планів, проектів, мрій).

Типи ставлення до кризової ситуації:

1. *Ігноруюче ставлення*. Людина не хоче або не може реально оцінити наслідки того, що відбувається; всіляко намагається не помічати непорозуміння, конфлікти у взаємодії з оточуючими, які виникають все частіше і частіше; заплющує очі на професійні проблеми, яких раніше не було; не хоче бачити погіршення свого здоров'я, яке також свідчить про наявність кризового стану. Обирається так звана «страусяча» політика: людина не має внутрішніх ресурсів, енергії, сил для того, щоб подивитися «правді у вічі». Можливо, ігноруюче ставлення є віддаленим результатом дитячої психічної травми, коли людина дійсно не мала ніякої змоги протидіяти обставинам, і найкраще, що вона могла зробити, – це проігнорувати ситуацію.

2. *Перебільшуюче ставлення*. У людини виникає паніка, що наростає, як гірська лавина (йдеться про протилежне першому ставлення до кризової ситуації). Людина фіксує кожну, навіть зовсім випадкову зміну обставин як знак, що віщує про поглиблення страждань, зростання неприємностей. До зовнішніх обставин, свого здоров'я, психічного стану вона ставиться, як справжній іпохондрик, перебільшуючи, утрируючи кожну дрібничку, створюючи собі небажані настанови, провокуючи ускладнення ситуації,

зменшуючи власну можливість адекватного реагування на нові несприятливі обставини. Долати перебільшуюче ставлення до складних життєвих ситуацій можна наступним чином: попрацювати над самооцінкою, знайти давні причини добре компенсованої, прихованої невпевненості у собі; знайти ті сфери у житті, де проявляються самостійність, автономність, творчі здібності; рухатися у бік звільнення від залежностей.

3. *Демонстративне ставлення*. Людина постійно підкреслює, що її ситуація – найгірша, що доля до неї несправедлива і життєвих випробувань у її житті надто багато: якщо хвороба, то така складна і небезпечна, якої досі не існувало; якщо сімейний конфлікт, то про його жахливі подробиці будуть знати всі знайомі, сусіди, співробітники, рідні та друзі. Причинами демонстративного ставлення можуть бути бажання отримати співчуття, постійно відчувати до себе інтерес, бути у ролі страждальця, жертви, яка непомітно експлуатує оточуючих, формує у них емоційну залежність від себе, маніпулюючи відвертим бажанням допомогти, підтримати. Людина з демонстративним ставленням до кризи нерідко використовує власне тіло як засіб привертання до себе уваги. Несприятливі життєві обставини трактуються з утилітарного боку і життєва позиція стає рентовою. Ефективним кроком у подоланні такого ставлення є робота з маніпуляціями, аналіз своїх власних маніпулятивних впливів.

4. *Волюнтаристське ставлення*. Людина з волюнтаристським ставленням до власного життя починає з подвоєною енергією заперечувати дійсність: не приймає реальності, не хоче рахуватися з погіршенням працездатності, загостренням хронічних захворювань, необхідністю зупинитися у своєму рухові вперед і, можливо, трохи змінити напрямок або подбати про надійне оточення. У такої людини завжди є чіткий план дій, мета, від якої не можна відступати. Рухаючись під дією власної волі, вона не приймає своїх слабин, не дозволяє собі відпочити, розслабитись, бути безпосередньою, щирою, втомленою. Від оточуючих вона чекає схожої поведінки і тому нерідко потерпає від самотності. Дана позиція загрожує

власному здоров'ю, штучно затягуючи та поглиблюючи кризу. Шляхами долання такого ставлення є: вчитися жити сьогоденням, сприймати реальність такою, якою вона є, а не такою, якою повинна бути, виходячи з життєвих планів людини.

5. *Продуктивне ставлення*. Людина з продуктивним ставленням тверезо, терпляче сприймає себе завжди – і в часи везіння, успіху, натхнення, і в періоди загибелі надій, краху найзаповітніших мрій та бажань. Пам'ятаючи про складні періоди свого життя, вона не втрачає надії поступово впоратися з ними. Інколи треба відволіктися, розслабитися, зняти напруження, щоб побачити, що робити далі. Опанування стає можливим і у формі прояву емоцій, гіркого плачу, вибуху гніву. Дехто звертається по допомогу до свого оточення або до спеціаліста. Продуктивне ставлення до кризи передбачає володіння людиною цілою гамою стратегій самоопанування. Залежно від конкретної ситуації, використання цих стратегій може бути досить гнучким, різнобічним, тоді як чотири попередні типи ставлень до кризи передбачали оволодіння переважно однією стратегією, далеко не завжди адекватною ані стану людини, ані характеру ситуації. Людина з продуктивним ставленням до кризи розуміє, що криза – це не лише страждання, а й великі можливості та несподівані перспективи власного життя.

Ілюстрація для вправи «Картина».



Пимоненко М.К. Жертва фанатизму. 1899.

Текст «Що впливає на нашу поведінку?» (Еріксон Т. В оточенні ідіотів, або Як зрозуміти тих, кого неможливо зрозуміти. Пер. з англ. В. Махоніна. Харків : Фоліо, 2019. С. 14).

Основи тієї моделі поведінки, яка стане домінантою в дорослому віці, були закладені ще до нашого народження. Особливості темпераменту та риси характеру, які ми успадкували, впливають на нашу поведінку, та всі вони є складовою процесу, що розпочався вже на генетичній стадії. І хоча його природа досі є каменем спотикання серед вчених, більшість погоджується з важливістю фактору генетики при формуванні характеру людини. Мало того, що ми успадковуємо риси наших батьків, ми успадковуємо ще й відтінки характеру наших дідусів та бабусь, а також – тією чи іншою мірою – інших наших родичів. Згадайте, рано чи пізно всі ми чуємо фразу про те, що виглядаємо чи говоримо, як тітка або дядько. Особисто я в дитинстві був схожий на свого дядька Бертіля – мене видавало руде волосся. Оскільки на пояснення причин подібної генетичної спадковості потрібно чимало часу, на даному етапі просто визначимо – наша генетика закладає основи для подальшого поведінкового розвитку.

Що відбувається, коли ми народжуємося? Переважно діти народжуються сміливими та імпульсивними. Вони не відчувають ніяких бар'єрів, роблять те, що хочуть, і часто говорять «ні, не буду» або «так, я можу це зробити!» Діти щиро переконані, що здатні справитися з чим завгодно. Та зрозуміло, що настільки спонтанна й часом неконтрольована поведінка – не завжди те, що подобається їхнім батькам, а тому – вуаля! – починається перетворення колись оригінальної моделі поведінки. Згідно з хорошим чи поганим сценарієм у копію когось іншого.

Текст «Літвиця» (Сингаївський С. Дорога на Асмару. Київ : ТОВ «Видавництво Кліо», 2016. 512 с.)

- Це «Літвиця» преподобного Іоанна Літвичника, – сказав священик, побачивши, що Андрій дивиться на незвичайну ікону.

Сяюче небо – або геєну вогненну? з кутка в куток перетинала драбина, нею піднімалися, дивлячись угору, як у метро, шукачі Граду.

- А хто падає? Грішники? – спитав Андрій. І почув, що сказав це недобре – мов ображений підліток.

- Падають ті, хто зупинився. Злякався. Завагався. Зневірився. Їх хапає й кидає у вогонь нечиста сила. Я часто читаю з «Лістивиці», якщо хто з ваших приходить до мене по раду. Ось, послухайте. «Не порожність та похмурість місця зміцнює демонів проти нас, а безплідність нашої душі. (...) Не лінуйся навіть опівночі приходити туди, де боїшся бувати. І якщо бодай трохи поступишся цьому дитинячому, сміховинному страхові, то він і зостаріється з тобою. Та коли підеш у ті місця, озброюйся молитвою; прийшовши ж, розкрий руки і бий ворогів Іменем Христовим; бо немає сильнішої зброї ані на небі, ані на землі».

Він закрив зошита.

– Якщо обрав шлях угору і ступив на лістивицю, зупинятися не можна. Мало не приставати до зла. Треба навчитись його перемагати. Найчастіше людина приходить у цей світ з усім потрібним. Та потім...

А що потім? – Потім вона обростає родиною і має дбати за неї. То що, твої рідні – вороги тобі? Вериги?

Текст «Льонька» (Сингаївський С. Дорога на Асмару. Київ: ТОВ «Видавництво Кліо», 2016. 512 с.)

Льонька Хвостенко мав нестримну уяву, властиву лише акторським дітям. «Відомим режисером», – сказав він, коли баба Віра, їхня перша вчителька, спитала, хто ким хоче стати. «Я був народжений в океан фантазій, – простодушно пояснив Льонька, і клас загоготав. – Ні, правда, мама народила мене у воду, у Лисячій бухті». Для майбутніх банкірів та дипломатів це було вже занадто. Його прозвали «Народжений у воду». Інший знітився б або, з Льоньчиним хистом смішити, пристав на роль блазня, та тільки не він. На середину школи Хвіст був їхнім визнаним заводієм і підтвердив серйозність

своїх намірів, знявши на відео «Один день 6-А»; предки розкупили копії на благодійному аукціоні, клас на спільно зароблені гроші незле погуляв у Татрах, а Льонька став крутіший за Ваську Косого. Та наближалися нові часи. Студія Довженка зубожіла до решти, батьки розлучилися, позаводили нові сім'ї, теж театрально-кіношні, Льонька жив то в батька, то в матері й по черзі мотався з ними по знімальних майданчиках, гастролях і концертах від Ялти до Сиктивкара, а в Києві страждав від своєї неприкаяності, гиркався з придбаними та зведеними братами і сестрами й цілими днями пропадав у Нефьодових, які ще довго уявлялися йому взірцем сімейного щастя.

Текст «Крапля» (Черскі Е. Буря в склянці води. Пер. з англ. Т. Бойка. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2020. С. 110–111).

Великій дощовій краплі потрібна одна секунда, щоб пролетіти шість метрів, тобто впасти з висоти двоповерхового будинку. Що відбувається з нею протягом цієї секунди? Крапля – скупчення молекул, які безперервно штовхаються одна з одною; кожна міцно тримається групи інших молекул, але в тій групі молекули постійно міняються місцями з рештою. Молекула води, як ми бачили в попередньому розділі, складається з атома кисню та двох атомів водню обабіч, разом утрьох мають вони форму літери V. Молекула може згинатися і розтягуватися, коли стрибає незв'язаною в плетиві з мільярдів таких самих молекул, як сама. Протягом однієї секунди така молекула може підстрибнути 200 мільярдів разів. Якщо молекула сягає межі скупчення, то дізнається, що поза його межами немає нічого такого, що могло б конкурувати з величезним притяганням, тому завжди повертається до сестер. Форма крапельки, яку зображають у коміксах, – то вигадка: дощові краплі бувають різної форми, але жодна не має гострих кінчиків. Будь-який гострий край швидко б розгладився, оскільки окремі молекули не здатні чинити опір притягненню всього скупчення. Але попри сильне доцентрове притягання, дощова краплинка ніколи не набуває досконалої форми. Вона постійно видозмінюється під дією повітря. Може стати геть пласкою, а тоді знову

збирається докупи, аж надміру, відтак витягнеться у форму м'яча для регбі, а тоді знову збирається докупи, і так 170 разів за одну секунду. Глобула постійно відновлюється і переробляється, стає полем боротьби різних зовнішніх сил, які намагаються роздерти її на шматки, та шаленим притяганням з боку скупчення молекул води, яке утримує краплинку разом. Іноді краплинка розплющується в млинець, потім витягується в тоненьку парасольку, аж раптом вибухає численними дрібними крапельками. І все це відбувається менше, ніж за одну секунду. Ми цього не бачимо, але краплинка (не встигли ми кліпнути оком) встигла трансформуватися мільярд разів. Нарешті вона плюскається об голий камінь – відбувається зсув часового масштабу.

Текст «Відплата» (Сингаївський С. Дорога на Асмару. Київ: ТОВ «Видавництво "Кліо"», 2016. 512 с.)

- Пам'ятаєте про гріх погорди? Тих, кого зневажаєш, твій ворог рано чи пізно поставить собі на службу. А не зневажати не виходить.
- Чому?
- Це колективна слабість. Започаткувати її може – ну, скажімо, ... будь-який царьок, який заради влади йде на повідку в передсуду. Але ж є вибір. Завжди. Той самий, що був в Ісуса. Або очолити повстання проти римлян... хіба Він не зміг би? Або стати на чолі чогось незмірно більшого. Бувають часи, коли очолити повстання – значить пливти за течією, а не очолити – пливти проти.
- Ні. Ісус мав те саме завдання – пливти проти. Просто Він зумів його сформулювати. Зрозумів, що будь-чия претензія на винятковість, вищість – глухий кут. Будь-чия. Це втіха для того, хто живе одним днем. Він ставить дім роду свого на хисткому ґрунті. А тоді це не дім роду, а халабуда на двох. На третій день прилітає птах на ім'я Рух, і несе обох на корм пташатам.
- Рука долі?
- Просто відплата. В одному з переказів нашої священної книги «Слава царів» птах Рух приносить Соломонові стовбур дерева, завдяки якому

цар завершує будівництво Храму.

- Гарно.
- Гарно. За легендою цей стовбур було поставлено в Храмі на почесне місце і прикрашено срібними намистами. Згодом срібло пішло на сплату Іуді, а дерево – на хрест, на якому розіп’яли Христа.

Текст «Ірочка» (Олена Баскін, Тетяна Мазаєва. Ірочка. – Текст з Фейсбук. Переклад наш).

Небесне створіння, мрія і прагнення всіх чоловіків від семи і до ста сімдесяти, прима і надія всієї країни. Боже, та коли все це було ?! Як швидко біжить час ... На дворі 2010 рік.

Бомжиха Ірочка дуже охайно складала в поліетиленовий пакетик порожні пляшки. Біля цього кафе пляшки зі столів залишали саме їй, інших бомжів ганяли нещадно. Вона була дуже вдячна, намагалася якось відпрацювати таку милість, та її не взяли. «Сто лет в обед», хто захоче зв'язуватися. Ірочка, дійсно, була у віці. Але в свої 78 почувалася непогано, на пам'ять не скаржилася, очі не підводили. Піруети, звичайно, були їй вже не під силу, але спину вона тримала прямо, а підборіддя високо. Та й деякі, знаєте, па виконала б вельми і вельми гідно. Старість, милостиві панове, це стан душі.

Ірочка була унікальною бомжихою. Чистенькою, охайною, елегантною навіть ... Вона примудрялася регулярно вибілювати і випрасовувати свій єдиний в'язаний комірець, обережно латати старий кардиган. Дбайливо доглядала за єдиними ботами. Ось у чому справа, якщо не пити і не дозволяти собі опуститися, то і бомжі можуть виглядати пристойно.

"Неможливо!" – вигукнете ви. Важко, звичайно, але якщо гідність це спосіб життя ... А що на вулиці опинилася, так це вже так життя склалося, що ж тепер то ..

Ось наприклад праска. Коли розселяють коммуналку, на світло витягують справжні скарби. Чавунна праска, стара буржуйка, тюлеві покривала, газова конфорка. А вже кружечки-каструльки... Вона організувала

собі затишну кімнатку в закутку одного з нескінченних підвалів колишніх прибуткових будинків, що біля Грибоєдівського каналу. Підвал трошки сируватий, проте цілком прийнятний. Льоха з Ванєю притягли їй туди дерев'яне ліжко. Дядько Вова засклив маленьке підвальне віконце.

Дівчинкою вона пережила блокаду. Коли поруч йшла мова про нестачу їжі або зіпсовані продукти, вона піднімала ліву брову, і легка посмішка освітлювала її гарне обличчя. Що ви можете знати про справжній голод?!

Своїх дітей у неї не було, у професійних балерин так буває. Останній чоловік помер зовсім несподівано від інфаркту, його підприємливі сини від першого шлюбу дуже швидко розібралися з паперами і формальностями, і Ірочка вмить опинилася на вулиці. Вона обожнювала цих хлопчиків, балувала і завалювала подарунками, возила на моря і годувала в ресторанах. Вона могла собі це дозволити і отримувала від цього задоволення. І ось вони виросли і перетворилися ось ... в таке.

Інтелігентна балерина, її носили на руках все її життя, вона не стала ні з ким воювати. Вона гордо пройшла знайомими з дитинства дворами і опинилася у Задзеркаллі.

Ірочку обожнювали всі без винятку. Вона зверталася на "ви" до самих відчайдушних випивох, прибирати у дворі, як могла, годувала голубів на бульварі, завжди погоджувалася доглянути за колясочкою і допомогти молодим матусям. Оленку, дочку господаря кафе, того самого, з пляшками, вчила правильно тримати спинку і дихати, коли танцює. Лєночка теж дуже хотіла стати балериною. Ірочка нікого не повчала, з усіма була ввічлива і привітна, не лізла і не приставала. Остання зі старої петербурзької гвардії. Такий собі ангел, свята душа.

Світлана жила з мамою, в дуже гарній квартирі на другому поверсі старовинного будинку в центрі, на Адміралтейському. У неї була гувернантка, а у мами хатня прибиральниця і кухарка. Тільки Свєта все одно була дуже нещасливою дитиною. В оточенні дуже дорогих іграшок і речей, вона жила кіношним, абсолютно несправжнім життям. Вона ненавиділа парні броколі та

смузі, заняття японською і дитячим програмуванням, світські прийоми і колючі сукні. Няню, п'яту за рахунком, ненавиділа теж. Нового маминого друга – товстого галасливого німця – терпіти не могла зовсім. Він голосно сякався, реготав голосом гобліна і був схожий на троля. Мама чомусь була в захваті від нього.

Водій привозив Свєту додому, іноді проводжав до квартири, а іноді їй дозволяли підніматися самій. Абсолютно чужі люди завжди возилися з нею, а мама згадувала про неї вкрай рідко, як правило, коли треба було її де-небудь показати. Папа поїхав дуже давно. Його вона не пам'ятала зовсім. З друзями теж було важко. З сусідськими дітьми дружити їй не дозволяли, а діти маминих друзів їй не подобалися. Та й не було майже ні у кого дітей її віку. В її приватній школі було всього 10 учнів у класі, у всіх водії і супроводжуючі, яка вже тут дружба.

У той день у двір заїхати було неможливо, водій різко зупинився на вулиці, і хтось в'їхав в їх машину. Поки дорослі лаялися і кричали, Світлана вийшла з машини подивитися, виявилася в натовпі, якась тітонька взяла її за руку відвести до мами...

Якось Ірочка побачила у жебраків в підвалі дивну маленьку дівчинку. Брудна, в лахмітті, прив'язана до батареї вона ледь чутно наспівувала арію з Кармен, укладаючи спати стару ганчірку. Своїй "ляльці" вона розповідала віршик про будинок, який побудував Джек. Гарною англійською мовою.

Вести перемовини зі зграєю професійних жебраків Ірочка вважала марним. І чекати не стала. У той же вечір вона поспішила через рідні арки і підворіття і через деякий час увійшла в під'їзд будинку у Левового моста. Відомий адвокат, син покійних друзів, дуже хороший хлопчик, Ірочку впізнав одразу і допомогти визнав своїм обов'язком. Довго плескав себе по боках і тряс головою – не вірив своїм очам, адже йому повідомили про її смерть! Дякував за те, що вона зробила йому честь і звернулася з проханням. Негайно послав свою службу охорони вилучити дитину і доставити до нього.

Зачувши по-військовому різкі кроки, жебраки стрімко розчинилися в вечірній імлі.

Свєту успішно було доставлено в квартиру біля історичних левів.

Чому її не дуже активно шукала мама – треба було ще прояснити. Ірочка ж щаслива і задоволена намагалася тихенько втекти, але пильне адвокатське око угледіло її спроби ще на зльоті. Вона була тверда і непохитна, але хитрий служитель Феміди мав на руках непереможний козир – гаряча вода і комфортабельна ванна. Пінна гаряча ванна з ароматом гортензії була мрією всього бомжатського життя. Ірочка залишилася погостювати.

Весь наступний тиждень Ірочкіне життя змінювалося, як в Голлівудському кіно. Батько Світлани, дуже, знаєте, впливова людина, примчав з-за кордону. Разом з адвокатом насамперед вони швиденько відправили назад у село Кірляево Тамбовської губернії Свєтіну маму. Без прав і листування. Тепер вона, мабуть, буде замовляти собі парні брокколі там. І заодно японську підучить. Німецький Гоблін зник сам по собі.

Було вирішено, що Свєта залишиться жити з татом, він виявився класним мужиком. А що раніше не з'являвся – думав дівчинці краще буде з матір'ю, грошей-то він їм не шкодував. Дурень. Причому тут гроші ?! Закордон йому раптом став не потрібен зовсім, і вони разом з радісною дитиною затіяли революцію в квартирі і перебудову на старій дачі. Вони провели маленьку сімейну нараду, і тато перевів Світлану в нормальну школу, правда з англійським ухилом.

Далі обидва магнати – адвокат і Свєтін тато – зовсім розпалилися і проїхалися асфальтовим катком по Ірочкіним родичам, тим самим, що виставили її на вулицю. І документи Ірочкіни повернули, і продаж квартири по підробленій довіреності анулювали. Благослови, Господи, тих бюрократів, що не поспішали з оформленням. Проти лома, як кажуть, нема прийому, окрім іншого лома. Тут прийшла черга і районної міліції, яка зниклих дітей "завзято шукала" і жебраків охороняла не за честь, а за совість. За мзду. Жебраки під шумок злиняли зовсім і перебралися, від гріха подалі, в область.

І тільки одне питання жахливо хвилювало відомого адвоката.

– Ірино Пално, а що ж Ви відразу до мене не прийшли?! Коли все почалося з квартирою-то ...

– Та що Ви, батенько. Як можна зайнятих людей через дрібниці відволікати ... Сама надивачила, що ж ... Але зовсім інша справа, коли страждає нещасна дитина!

Ах, Петербург ...

Текст «Плагіатор–Читач–Автор» (Компіляція з текстів наукових публікацій Н.В. Чепелєвої, створена спеціально для використання у тренінгу для ознайомлення учасників, далеких від наукового дискурсу психолого-герменевтичного спрямування. Як основу було використано розділи Н.В. Чепелєвої у монографії «Дискурсивні технології самопроектування особистості: монографія / за ред. Н.В. Чепелєвої. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с.)

Найголовнішою характеристикою особистості є *смисли*, на які вона спирається в процесі розвитку. Але виникає питання, які саме смисли вона обирає як орієнтир для власного розвитку. Зупинимося на цьому докладніше.

У випадку, коли смисли, які притаманні особистості, можна назвати «заданими», тобто набутими із соціуму та культури, таку особистість умовно можна назвати ***«плагіатором»***. Спираючись на ці смисли, людина послуговується такою стратегією смислотворення, як стереотипізування – особистість копіює наявні в культурі та соціумі зразки, не задумуючись ні про сенс власного життя, ні про шляхи свого подальшого розвитку, спрямованого на втілення цих смислів. У певному сенсі вона є «персонажем» чужих наративів, сюжетів, життєвих проектів. «Персонаж» завжди знаходиться в середині «життєвого русла», що задане ззовні. Завдання самопроектування в цьому випадку не ставляться – просто приймаються (або відкидаються) вимоги соціуму.

Якщо особистість не просто копіює наявні в культурі та соціумі смислові зразки, а поглинає, присвоює їх, однак, ще не намагається створити на цій

основі власні смислові системи, окремо взяті смисли не вбудовуються в смислову систему, не є самодостатніми, і в свідомості людини утворюється смисловий хаос. У даному випадку смисли, якими послуговується особистість, можна назвати «*присвоєними»*, а стратегію смислотворення – *смислопоглинальною*. У межах соціального виміру розвитку відбувається перехід від умовного «плагіатора» до особистості, яку ми назвали **«читачем»**, однак, читачем, котрий ще не задіює вищі, діалогічні прийоми розуміння соціокультурних текстів, майже не створює власних повідомлень, а в основному присвоює тексти із соціокультурного простору. Користуючись метафорою «життєвого русла», можна припустити, що на рівні «читача» людина здатна здійснювати вибір власного русла з множини готових, чужих, таких, що задані соціумом та культурою.

І, нарешті, у межах третього, особистісного, виміру розвитку, людина переходить до створення власних *смислових систем*, тому основною смисловою стратегією тут стає *смислопороджувальна* стратегія. Смислові системи відображаються в ментальній моделі людини, яка і є основою для створення власних життєвих та особистісних проектів. Ментальну модель ми тлумачимо як засновані на минулому досвіді ідеї, стратегії, засоби розуміння, які спрямовують дії людини, надаючи смисл її досвіду. Таку людину можна назвати **«автором»** – автором власного життя і власної особистості.

Таким чином, у процесі розвитку особистість бере на себе відповідальність за власне життя, стаючи не лише його автором, а й творцем самої себе. Авторство, що базується на процесах інтерпретації та реінтерпретації життєвого досвіду, передбачає створення проекту «Я» та постійне його відображення, перевизначення, добудовування в дискурсі, насамперед в автонаративах, які, асимілюючись у смисловий простір особистості, створюють неповторну життєву історію.

Це, у свою чергу, передбачає постійну інтерпретацію, осмислення особистістю власних життєвих ситуацій, подій, своєї поведінки в них та відтворення результатів цих процесів у наративних текстах. Саме так

створюється наративний простір, який за допомогою процедур інтерпретації трансформується в смисловий простір особистості. Авторство і є показником зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі власний особистісний проект і здатна розвиватися в напрямі реалізації цього проекту.

Автором може бути лише зріла особистість, здатна ставити власні завдання саморозвитку, відповідальна за наслідки власних вчинків, здатна робити усвідомлений вибір.

Текст «Мої базові цінності» (Еріксон Т. В оточенні ідіотів, або Як зрозуміти тих, кого неможливо зрозуміти. Пер. з англ. В. Махоніна. Харків : Фоліо, 2019. С. 15).

Мої базові цінності слід шукати глибоко в моїй свідомості. Вони вкоренилися настільки глибоко, що навряд чи варто намагатися їх змінити. Зараз йдеться про речі, які я почерпнув від батьків у дитинстві, які були закладені в мій характер ще в школі, коли я був дуже маленьким. Наприклад, установка па старанність у школі, тому що після її закінчення системні знання дозволять вам отримати хорошу роботу. Або ж розуміння того, що бійка – це абсолютно недопустиме явище. Результатом останнього, зокрема, став той факт, що за своє життя я так і не підняв руку на іншу людину. Я не бився з третього класу, і, як мені думається, тоді я програв …

Інша базова цінність полягає в тому, що всі люди рівноцінно важливі в моїх очах. Це те, що мої батьки демонстрували мені в дитинстві: я ніколи не буду судити про іншу людину з огляду на її національність, колір шкіри чи стать.

Всі ми виступаємо носіями ключових цінностей, і кожен на підсвідомому рівні розуміє, де добро, а де зло. Ніхто не зможе зруйнувати мою систему базових цінностей.

Наступний рівень – це мої переконання, що не мають нічого спільного з базовими цінностями. Переконання – це погляди, сформовані мною на основі

власного досвіду, це висновки, які я виніс із життєвих ситуацій, з якими я зіштовхнувся в середній школі, у коледжі чи на першій роботі. Навіть досвід дорослого життя може впливати на систему переконань.

Текст «Вуді Аллен про життя задом наперед» (з Фейсбуку)

Своє наступне життя я б хотів прожити задом наперед. Почати зі смерті – відразу однією проблемою менше. Прокинутися в будинку для літніх людей, з кожним днем відчуваючи себе все краще і краще. Потім тебе виганяють, бо ти надто здоровий. Якийсь час ти на пенсії, потім починаєш працювати і в перший же день тебе вітають і дарують іменний годинник. Ти працюєш років 40, поки не молодшаєш до того, щоб почати насолоджуватися неробством: вечірками, сексом і бухлом. Це готує тебе до старших класів школи, потім молодших, потім ти стаєш дитиною і проводиш дні в іграх, ні про що не турбуючись до самого народження. Потім ти проводиш 9 місяців, розслабляючись в розкішному санаторії з центральним опаленням і їжею, що поставляється в номер, який стає з кожним днем все більш просторим. Потім «Оп-ля!» – і в фіналі ти перетворюєшся на клітинку!

ДОДАТОК Ж

Тексти для експериментального визначення рівня сформованості наративної компетентності особистості, що були запропоновані респондентам після проходження тренінгу

«Людина в пошуках справжнього сенсу»

Віктор Франкл

Попри всю вимушену фізичну та духовну примітивність життя в концентраційному таборі духовне життя могло бути глибшим. Уразливі люди, які звикли до багатого інтелектуального життя, могли відчувати сильний біль (вони часто були тендітної статури), але їхнє внутрішнє життя не страждало так сильно. Вони були спроможні рятуватися від навколишнього жахіття в багатому внутрішньому житті й духовній свободі. Тільки таким чином можна пояснити явний парадокс: деякі слабкіші в'язні часто виживали в таборі краще, ніж міцні люди. Щоб пояснити мою думку, звернуся до особистого досвіду. Дозвольте мені розповісти про те, що відбувалося вранці, коли ми марширували до місця роботи.

Лунали команди: «Підрозділ, уперед марш! Лівою – 2-3-4! Лівою – 2-3-4! Лівою – 2-3-4, лівою – 2-3-4! Перший у ряду, лівою і лівою, лівою і лівою! Знати шапки!»

Ці слова лунають в моїх вухах і досі. Після наказу «Зняти шапки» ми проходили крізь ворота табору, і прожектори скеровували на нас. Якщо хтось не марширував як слід, отримував удар. Та найгірше доводилося тим, хто через холоднечу натягував шапку на вуха до того, як це дозволяли.

Ми зашпортувалися в темряві, наштовхуючись на каменюки та грузнучи у великих каламутних калюжах на єдиній дорозі, яка вела з табору. Охоронці, що супроводжували нас, верещали і підганяли нас, підштовхуючи прикладами гвинтівок. Ті, чиї ноги були зранені, спиралися на плечі сусідів. Ми майже не розмовляли: крижаний вітер не заохочував до балачок. Ховаючи рота за піднятим коміром, чоловік, що йшов поруч зі мною, раптом прошепотів:

«Коли б наші дружини побачили нас зараз!... Сподіваюся, у їхніх таборах кращі умови і вони не знають, що відбувається з нами».

Це спонукало мене згадати мою дружину. І, поки ми шкутильгали, підсковзуючись на вкритих кригою ділянках, підтримуючи та тягнучи один одного, ми нічого не казали, але обидва знали: кожен із нас думає про свою дружину. Іноді я поглядав на небо, зорі на якому почали бліднути і рожеве сяйво світанку пробивалося крізь темні пасма хмар. Та думками я повертався до образу своєї дружини, уявляючи її з моторошною чіткістю. Я чув, як вона відповідає мені, бачив її усмішку, її відкритий і підбадьорливий погляд. Справжній чи уявний, образ дружини сяяв яскравіше за сонце, яке починало сходити.

Мене приголомшила думка – уперше в житті я побачив істину, оспівану багатьма поетами в піснях, проголошену найвищою мудрістю багатьма мислителями: любов – це остаточна й найвища мета, до якої повинна прагнути людина. І тоді я усвідомив найвеличнішу таємницю, якою діляться поезія, мислення і віра: *порятунок людини відбувається через любов і в любові.* Я зрозумів, що людина, у якої в цьому світі нічого не залишилося, усе ще може відчувати блаженство, хоча б на мить, розмірковуючи про кохану особу. У стані цілковитого спустошення, коли людина не може виявити себе в корисних діях, коли її єдине досягнення полягає в тому, щоб гідно нести свої страждання, у цьому стані людина здатна, любовно пригадуючи образ коханої, відчути повноту буття. Уперше в житті я спромігся зрозуміти значення слів: «Ангели заблукали в неустанному споглядданні нескінченної слави».

Чоловік переді мною спіткнувся, і люди, які йшли за ним, попадали на нього. Підбіг охоронець і почав хльостати всіх батогом. Це на кілька хвилин вирвало мене з роздумів. Та невдовзі моя душа зуміла знайти шлях втечі від існування в’язня до іншого світу, і я поновив розмову з коханою: я ставив їй запитання, вона відповідала; вона розпитувала мене, і я відповідав.

Рэй Брэдбери

«Марсианские хроники»

Капитан блаженно вытянулся на постели, дав волю мыслям. Только теперь схлынуло с него напряжение этого дня, и он наконец-то мог рассуждать логично. Все-все были сплошные эмоции. Громогласный оркестр, знакомые лица родни… Зато теперь…

«Каким образом? – дивился он. – Как все это было сделано? И зачем? Для чего? Что это – неизреченная благостность божественного провидения? Неужто бог и впрямь так печется о своих детях? Как, почему, для чего?»

Он взвесил теории, которые предложили Хинкстон и Люстиг еще днем, под влиянием первых впечатлений. Потом стал перебирать всякие новые предположения, лениво, как камешки в воду, роняя их в глубину своего разума, поворачивая их и так и сяк, и тусклыми проблесками вспыхивало в нем озарение.

Мама. Отец. Эдвард. Марс. Земля. Марс. Марсиане.

А тысячу лет назад кто жил на Марсе? Марсиане? Или всегда было, как сегодня?

Марсиане. Он медленно повторял про себя это слово. И вдруг чуть не рассмеялся почти вслух. Внезапно пришла в голову совершенно нелепая теория. По спине пробежал холодок. Да нет, вздор, конечно. Слишком невероятно. Ерунда. Выкинуть из головы. Смешно.

И все-таки… Если предположить. Да, только предположить, что на Марсе живут именно марсиане, что они увидели, как приближается наш корабль, и увидели нас внутри этого корабля. И что они нас возненавидели. И еще допустим – просто так, курьеза ради, – что они решили нас уничтожить, как захватчиков, незваных гостей, и притом сделать это хитроумно, ловко, усыпив нашу бдительность. Так вот, какие же средства может марсианин пустить в ход против землян, оснащенных атомным оружием?

Ответ получался любопытный. Телепатию, гипноз, воспоминания, воображение.

Предположим, что эти дома вовсе не настоящие, кровать не настоящая, что все это продукты моего собственного воображения, материализованные с помощью марсианской телепатии и гипноза, размышлял капитан Джон Блэк. На самом деле дома совсем иные, построенные на марсианский лад, но марсиане, подлаживаясь под мои мечты и желания, ухитрились сделать так, что я как бы вижу свой родной город, свой дом. Если хочешь усыпить подозрения человека и заманить его в ловушку, можно ли придумать лучшую приманку, чем его родные отец и мать?

Этот городок, такой старый, все, как в тысяча девятьсот двадцать шестом году, когда никого из моего экипажа еще не было на свете! Когда мне было шесть лет, когда действительно были в моде пластинки с песенками Гарри Лодера и еще висели в домах картины Максфилда Парриша, когда были бисерные портьеры, и песенка «Прекрасный Огайо», и архитектура начала двадцатого века. А что, если марсиане извлекли все представления о городе только из моего сознания? Ведь говорят же, что воспоминания детства самые яркие. И, создав город по моим воспоминаниям, они населили его родными и близкими, живущими в памяти всех членов экипажа ракеты!

И допустим, что двое спящих в соседней комнате вовсе не мои отец и мать, а марсиане с необычайно высокоразвитым интеллектом, которым ничего не стоит все время держать меня под гипнозом?..

А этот духовой оркестр? Какой потрясающий, изумительный план! Сперва заморочить голову Люстигу, за ним Хинкстону, потом согнать толпу; а когда космонавты увидели матерей, отцов, теток, невест, умерших десять, двадцать лет назад, – разве удивительно, что они забыли обо всем на свете, забыли про приказ, выскочили из корабля и бросили его? Что может быть естественнее? Какие тут могут быть подозрения? Проще некуда: кто станет допытываться, задавать вопросы, увидев перед собой воскресшую мать, – да тут от счастья вообще онемеешь. И вот вам результат: все мы разошлись по разным домам, лежим в кроватях, и нет у нас оружия, защищаться нечем, и ракета стоит в лунном свете, покинутая. Как ужасающе страшно будет, если

окажется, что все это попросту часть дьявольски хитроумного плана, который марсиане задумали, чтобы разделить нас и одолеть, перебить всех до одного. Может быть, среди ночи мой брат, что лежит тут, рядом со мной, вдруг преобразится, изменит свой облик, свое существо и станет чем-то другим, жутким, враждебным, – станет марсианином? Ему ничего не стоит повернуться в постели и вонзить мне нож в сердце. И во всех остальных домах еще полтора десятка братьев или отцов вдруг преобразятся, схватят ножи и проделают то же с ничего не подозревающими спящими землянами…

Руки Джона Блэка затряслись под одеялом. Он похолодел. Внезапно это перестало быть теорией. Внезапно им овладел неодолимый страх.

Он сел и прислушался. Ночь была беззвучна. Музыка смолкла. Ветер стих. Брат лежал рядом с ним, погруженный в сон.

Он осторожно откинул одеяло, соскользнул на пол и уже тихонько шел к двери, когда раздался голос брата:

– Ты куда?

– Что?

Голос брата стал ледяным.

– Я спрашиваю, далеко ли ты собрался?

– За водой.

– Ты не хочешь пить.

– Хочу, правда же хочу.

– Нет, не хочешь.

Капитан Джон Блэк рванулся и побежал. Он вскрикнул. Он вскрикнул дважды. Он не добежал до двери.

Наутро духовой оркестр играл заунывный траурный марш.

Джек Лондон

«Жага до життя»

Пополудні він натрапив на слід. Це був слід іншої людини, що вже не йшла, а повзла навкарачки. Він подумав, що це, може, Білів слід, але подумав спроквола, байдуже. Тепер його ніщо не цікавило. Він уже нічого не відчував і не хвилювався. Він став несприйнятливий до болю. Шлунок і нерви заснули. Але життя, яке ще жевріло в ньому, гнало його вперед. Він зовсім виснажився, проте життя в ньому відмовлялось помирати. І тому, що воно відмовлялось умирати, він ще їв болотяні ягоди й пічкурів, пив окріп і сторожко поглядав на хворого вовка. Він пішов слідами людини, що лізла навкарачки, і незабаром дістався місця, де вони урвалися, – на мокрому мохові лежали свіжообгризені кістки, а навколо видніли сліди вовчих лап. Тут же валялась торбинка з лосячої шкіри, достоту така, як і в нього, подерта гострими іклами. Він спромігся підняти торбинку, хоч її вага була майже надсильна для його слабких рук. Біл ніс її до останку. Ха-ха!

Ох і посміється ж він з Біла! Він виживе і донесе торбинку до корабля на іскристім морі. Сміх його звучав хрипко й страшно, мов вороняче крякання, і хворий вовк почав тоскно йому підвивати. Чоловік одразу змовк. Як же він посміється з Біла, коли це Біл, коли ці рожевувато-білі чистенькі кості і є Біл! Він одвернувся. Що ж, нехай Біл покинув його, але він не візьме золота, не смоктатиме Білових кісток. А Біл зробив би так, якби опинився на його місці, думав він, плентаючись далі.

Йому трапилась калюжа. Він нахилився подивитись, чи немає там пічкурів, і раптом відсахнувся, мов ужалений. Він побачив у воді своє обличчя. Воно було таке моторошне, що його чуттєвість ожила і він злякався. В калюжі плавали три пічкурі, але води там було так багато, що він не міг її вичерпати. Він спробував зловити їх бляшаним відерцем, та незабаром облишив ці спроби. Він боявся, що впаде від слабосилля в калюжу й утопиться. Через те ж таки він не важився попливти річкою верхи на одній з багатьох колод, що їх поприбивало до піщаних обмілин.

Того дня він скоротив відстань між собою і кораблем на три милі; наступного – ще на дві. Тепер він повз навкарачки, як Біл. Під кінець п'ятого дня до корабля лишалося миль із сім, та він уже був неспроможний проповзти за день і милі. Бабине літо все тривало, а він то ліз навкарачки, то непритомнів, а вовк усе плентався слідом за ним, кашляючи і хриплячи. Його коліна стали суцільною раною, як і ноги; хоч він обмотав їх клаптями, що видер з сорочки, кривава смуга тяглася за ним по каменях та мохові. Якось, оглянувшись, він побачив, що вовк пожадливо вилизує слід, і зрозумів, який його чекає кінець, якщо... якщо він сам не вб'є вовка. І почалась одвічна страшна трагедія боротьби за існування: хвора людина повзла, хворий вовк шкутильгав за нею – дві вмирущі істоти волоклися через пустелю, чигаючи на життя одна одної.

Якби це був здоровий вовк, чоловік, може, й змирився б зі своєю долею, але стати поживою такої відразливої тварини, майже здохлятини... – сама тільки думка про те сповнювала його огидою. Йому було бридко. Він знову почав марити; галюцинації туманили розум, і світлі проміжки дедалі рідшали й коротшали. Якось він прочумався від хрипіння біля самого вуха. Вовк незграбно метнувся назад, не втримався на ногах і впав з безсилля. Картина була кумедна, але він не сміявся. Він навіть не злякався. Йому вже було до всього байдуже. Проте думка на мить прояснилася, і він лежав, міркуючи. До корабля лишилось яких чотири милі.

Він протер затуманені очі: його обриси чітко вимальовувались вдалині, і човник під білим вітрилом розрізав хвилі, що яскріли на сонці. Але йому ніколи не подолати останніх чотирьох миль. Він це знав і міркував про це спокійно. Він знав, що не проповзе й півмилі. І все ж йому хотілося жити. Було б просто безглуздо вмерти, витерпівши такі муки. Доля хотіла від нього аж надто багато.

І, вмираючи, він відмовився скоритися смерті. Може, це було й божевілля, але, потрапивши в лабети смерті, він кинув їй виклик і відмовився помирати.

Ала Рогашко

«Сни з колодязя»

Матвій летів у глибоку прірву. Йому навіть здалося, що в нього дежавю, бо недавно вже летів у таку саму прірву. Але цього разу не прокинувся, коли побачив дно прірви і мав його сягнути. Впав у крижану воду й почав у ній борсатись, сполохано роззиратись, шукаючи порятунку.

Однак виходу звідси не було. Довкола – лише темні кам'яні стіни. Був немов ув'язнений тут, як... як та дівчинка, про життя якої вони з Віталієм читали вчора в її щоденнику. Так чітко все те згадав, що й жахнувся: а може, то не сон? Може, реальність?

Перестав борсатись і звівся на ноги. Подивився на руки, обмацав ними вогку холодну стіну довкіл себе, нахилився й занурив їх у крижану воду. Що таке з ним? Це сон? Чи реальність? Якщо сон, то як прокинутись? А якщо реальність, то як звідси вибратись? Уже нічого не розумів...

Що далі? Стояти тут, у цьому колодязі? Стоп. Колодязі? Раптом згадав, що в маленькому подвір'ї таємничого кам'яного будинку таки було дещо. Колодязь. Вони з Віталієм заглядали у нього в дитинстві, але нічого не бачили, бо був надто глибоким. Вчора вони начебто не заглядали в колодязь. Чи... заглядали? Матвій спробував пригадати вчорашній вечір. Отож... вони з Віталієм випили, потім читали знайдений щоденник, затим ніби знову випили, а по тому... По тому вже нічого не пам'ятав... Невже чортяка поніс його до цього колодязя? І він дійсно гепнувся сюди?! Може, все це реальність? Що ж робити?!!

Задер голову. Високо вгорі зяяв невеличкий круглий клаптик нічного неба. Місячне світо, якого сюди втрапляло лише мізерна крихта, дозволяло бачити бодай щось. Він справді в колодязі...

Зосередившись, силкувався зачепитися руками між заглибини каменів, аби спробувати вилізти звідси. Та кілька спроб виявились марними. Раптом згори долинуло далеке відлуння якогось неначе шарудіння, начеб хтось там копошився. Але не там, де "вхід" у колодязь, а ближче. Що ж там? Чи... хто?

“А-а-а-а! Допоможіть! Витягніть мене звідси!!!” – загорлав. Але шарудіння нараз щезло в його лункому галасі.

“Еге-ге-е-ей!!!” – знову заволав на всю горлянку, аж у вухах залящало від крику, що відбивався од кам’яних стін і відлунював у цій прірві.

Та що там таке? Проте коли луна від крику вщухла, стало зовсім тихо.

Марно. А може, то все-таки сон? Але чому ж досі не прокидається?!

Так стояв, напружено міркуючи, аж раптом знов почув якесь шарудіння. Здавалось, воно було десь поряд, лише за кілька метрів згори.

“Еге-е-ей, хто там є?!!! Допоможіть!!!” – знову загорлав.

“Тихше, не кричіть! Няня почує!” – долинув до нього стишений дівочий голос.

Матвій ошелешено подивився угору, звідки чувся голос.

“Як мені звідсіля вибратись?!” – уже тихше гукнув.

“Зараз я спущу вам мотузку, спробуйте за неї вхопитися”, – відповів голос.

За якусь мить перед Матвієвим лицем матлялася товста мотузка. Глянув угору. У круглому клаптику “входу” в колодязь щось мелькнуло. Неначеб хтось зазирає сюди?!! Та ні, що за дурня. Хто може сюди заглядати? То в очах, певно, мерехтить від стресу. Спасіння вже ось, перед носом метляється! Рвучко вхопився за мотузку й почав дертися догори, ногами впираючись у стіну й відштовхуючись від неї. А невдовзі побачив невеличку заглибину в стіні, звідки й звисала мотузка. Заліз у ту заглибину й почав повзти далі, не випускаючи з рук мотузки – була наче його поводирем у цій химерній мандрівці. Пролізши кілька метрів, зупинився і знов гукнув:

“Де ви є? Озвіться!”

“Та тихше ви! Чого кричите? Кажу ж вам: няня може почути, то її розлютить!” – голос дівчинки чувся вже зовсім поряд. Тож хутко продовжив лізти в темряві, аж доки не помітив крутий поворот, за яким виднілось тьмяне сяйво.

Матвій проліз усередину й упізнав кімнату. Тут було майже так само, як учора, коли втрапили сюди з Віталієм. Лише тепер – чисто і все довкіл заливало м’яке сяйво гасової лампи.

Роззирнувся. Дівчинки ніде не було.

“Де ж ти?” – тихо спитав.

Двері шафи скрипнули, й Матвій здогадався, що та залізла у свій сховок.

“Чому ховаєшся? Боїшся мене?”

“Ні. Я рада, що ви до мене прийшли”, – відповіла й ледь прочинила двері шафи.

Матвій вирішив дозволити дівчинці отямитись і не наполягати, аби вона звідти вилізла. Надумає, то вилізе сама. Подивився на стіл: невеличкий стос чистого паперу, чорнило з пером, олівець і кілька книг. Верхня була вже знайомою: “Для домашнього вогнища” Франка. Дивно. Чому книжка знов тут? Він же забрав її собі вчора! Чомусь зовсім не спадало на думку, що забрав учора, а дівчинка читала її років сто тому.

Відчув на собі пильний погляд й озирнувся: дівчинка з цікавістю дивилася на нього з прочинених дверей шафи.

Приязно всміхнувся до неї. Вона трохи знічено всміхнулась у відповідь.

“Як ти почуваєшся? Все добре?” – спитав, аби порушити мовчанку.

Дівчинка стенула плечем, але всміхатись не перестала. Було помітно, що рада своєму нежданому нічному гостю.

“Як тебе звуть?”

“Соломія”, – подала голос і знов сховалась за дверцями шафи.

“Не бійся мене. Я не скривджу тебе”, – спробував заспокоїти зніяковілу дівчинку Матвій.

“Я знаю”, – стиха відповіла.

Якийсь час мовчки стояв, дивлячись на прочинені дверці шафи й очікуючи, що вона знов визирне звідти.

“А мене звуть Матвій”.

За мить голівка таки визирнула з-за дверей, а вже наступної дівчинка вилізла з шафи. В руках стискала щоденник. Такий знайомий Матвієві... лише не старий і запилюжений, а чистий і майже новий.

“От і познайомились”, – усміхнувся, намагаючись налагодити зв’язок і все ще дивлячись на затиснений у її руках щоденник.

“Що це в тебе таке?” – спитав, кивнувши на нього.

“Це мій друг”, – усміхнулась.

“Зрозуміло. Який цікавий у тебе друг. А ще маєш друзів?”

“Так, маю. В мене є багато подруг. Ось вони!” – вказала рукою на ляльок, що рівненькою вервечкою сиділи на ліжку.

“То ти тут не сама”, – втішливо всміхнувся.

“Так. Не сама”, – сумовито відказала.

Матвій тихцем намагався її роздивитися. Дівчинка була вродлива і ще зовсім юна, років тринадцяти, може, чотирнадцяти; мала темне волосся, заплетене в товсту косу, й чорні очі. Їй навіть пасувала надмірна худорлявість і блідість, – чи то сяйво лампи так освітлювало її лице? Дівчинка теж з-під лоба кидала на Матвія пильні приязні позирки: він їй подобався. Вона вмостилась на краєчку ліжка.

“Сідайте”, – вказала йому на стілець, що стояв коло столу.

Матвій сів і знов глянув на щоденник.

“Про що ти там пишеш?”

“Так, ні про що”, – відповіла, й усмішка з її лиця зійшла. Помітно було, що говорити про те не хоче.

“З ким ти тут живеш?”

Соломія опустила погляд на долівку й замовкла.

“Не хочеш казати?”

Вона заперечно мотнула головою, не підводячи погляду.

“А про що хочеш мені розповісти?”

“Ліпше ви розкажіть. Як там?”

Здається, Матвій чудово зрозумів, що мала на увазі дівчинка, але навіщось перепитав:

“Де?”

“Там”, – так само проказала, не пояснюючи, що має на увазі.

“Там по-різному”, – нарешті відповів Матвій, не зумівши дібрати більш доречних слів.

Соломія зітхнула, і в тому зітханні відчувались такий нестерпний біль і така нестримна туга, що Матвій вирішив заспокоїти її.

“А взагалі, в тебе тут ліпше. Справді. Так гарно, затишно. І друзів у тебе стільки. Не сумуй, гаразд?”

Туга з дівочого лиця зійшла, змінившись легким смутком.

“Гаразд”, – відказала.

Якийсь час знову сиділи мовчки. Дівчинка позиркувала на Матвія, а той дивився на неї, подекуди огляд аючись довкола, порівнюючи бачене тепер із побаченим учора.

“Тобі час іти”, – раптом озвалась.

“Як же я звідси піду? В той колодязь повертатись я не хочу! Я ж звідти не виберусь!”

“Тобі час іти”, – знову повторила якимсь дивним, монотонним голосом, наче то не вона говорила, а хтось інший, її вустами.

“Давай ще про щось поговоримо!” – попрохав, відчуваючи, що розмови вже не буде. Принаймні цього разу.

“Тобі час іти!” – скрикнула й, зіскочивши з ліжка, залізла до шафи. – Тобі час іти, тобі час іти, тобі час іти!”

“Боже, та що з тобою таке? Ну куди ж я піду?” – все ще впирався, проте зрозумів, що мусить таки лізти назад у ту прірву, бо в дівчинки починається істерика.

Чи, може, краще постукати у двері... себто, у ту покришку в стелі, й нехай прийде няня – вона могла би його випустити. Але як пояснити, хто він такий і як тут опинився? Та й хтозна, куди би він вийшов, може, лишився б у

минулому? Вже нічого не розумів, а з шафи тим часом наростала істерика дівчинки, яка, наче мантру, повторювала одні й ті самі слова: йому час іти. Тож довелося скоритися й піти.

Наблизився до невеликої діри у стіні, з якої не так давно виліз сюди (до речі, вчора тут не було ніякої діри!), й почав пролазити всередину. Може, ця діра і прірва – своєрідний портал, крізь який він потрапляє сюди, тому й виходити належить у такий самий спосіб? Певно що так... Голос дівчинки поволі віддалявся, аж доки зовсім не стих.

Доповз до краю й поки думав, як же туди зіскочити, – все-таки, не хотілося знов плюхатися в крижану воду, – аж раптом якась сила штовхнула його в спину й він полетів у прірву. Те сталось так швидко, що й второпати не встиг. А тієї миті, коли наблизився до води й уже шкірою відчував крижаний холод... прокинувся.

Антонио Итурбе

«Хранительница книг из Аушвица»

Практически не обращая внимания на узников, эсэсовцы приступили к обыску: их интересовали стены, пол и предметы. Немцы, они ведь такие, методичные: сначала – контейнер, потом – его содержимое. Доктор Менгеле обернулся с вопросом к Фреди Хиршу. Тот по-прежнему стоит навытяжку, не сдвинувшись ни на миллиметр. Спрашивается, о чем они там могут беседовать? О чем таком мог поведать своему собеседнику Хирш, чтобы офицер, которого боятся даже эсэсовцы, застыл возле него – ни жеста, ни реакции, но явная заинтересованность? Евреев, которые могут так уверенно разговаривать с человеком, называемым не иначе как Доктор Смерть, по пальцам перечесть; и уж совсем немного тех, у кого при этом не дрогнет голос, кто не выдаст себя каким-нибудь нервным жестом. Издалека Хирш выглядит вполне естественно – как любой из нас, кому случится остановиться на улице, чтобы поболтать с соседом.

Кое-кто поговаривает, что Хирш – это человек, которому страх неведом. Другие утверждают: все дело в том, что он нравится немцам, ведь Хирш сам немец. Есть и такие, кто намекает на какую-то грязь, скрытую за его безукоризненным обликом.

Пастор – именно он руководит обыском – делает жест, смысл которого Дите непонятен. Если это встать по стойке смирно, то как же ей удастся удержать книги?

Первая заповедь, которую слышит в лагере новичок от старожила, сводится к тому, что каждый узник должен ясно осознать свою цель: выжить. Проживешь еще несколько часов, и они сложатся в еще один день, а этот день, присоединившись к уже прожитым, станет еще одной неделей. И вот так потихонечку-полегонечку: не строить долгосрочных планов, никогда не придумывать себе великих целей, видеть только одну, самую скромную – жить каждую секунду, прожить ее, выжить. Жить – глагол, имеющий формы исключительного настоящего времени.

И вот он – ее последний шанс: последняя возможность засунуть руку под одежду, вытащить книги и потихоньку подпихнуть их под пустую табуретку в метре от себя. Когда прозвучит команда и узники построятся, книги, конечно, будут найдены, но никто не сможет обвинить именно Диту: виновны будут все – и вместе с тем никто. Всех сразу в газовую камеру не отправят. Хотя, без всякого сомнения, блок 31 закроют. Дита задается вопросом: это действительно важно? Ей говорили, что поначалу некоторые учителя были против: какой смысл обучать детей, которые с большой долей вероятности живыми из Аушвица не выйдут? Какой смысл рассказывать им о белых медведях или заставлять учить таблицы умножения, не лучше ли поговорить с ними о трубах крематория, коптящих небо черным дымом сожженных человеческих тел в нескольких метрах от барака? Но Хирш скептиков убедил – своим авторитетом и своим энтузиазмом. Он сказал им, что в этой пустыне блок 31 станет оазисом для детей.

«Оазис или мираж?» – некоторые до сих пор задаются этим вопросом.

Самое логичное для нее – избавиться от книг в борьбе за собственную жизнь. Но она сомневается.

Унтер-офицер козыряет перед своим командиром и получает ряд четких распоряжений, которые незамедлительно и властно оглашает:

– Становись! Смирно!

И начинается всеобщее движение поднимающихся людей. Как раз тот самый миг суматохи, который нужен, чтобы спастись. Стоило ей только слегка ослабить руки, как книжки уже заскользили под блузкой вниз, под юбку, вот-вот окажутся на коленях. Но Дита успевает вновь обхватить себя, на этот раз в области живота, и делает это с такой силой, что раздается хруст, как будто на животе есть ребра. С каждой секундой промедления в решении избавиться от книг ее жизнь подвергается все большей и большей опасности.

Резкими отрывистыми командами эсэсовцы требуют полной тишины и абсолютной неподвижности – сходить с занимаемого места запрещено. Немцев больше всего на свете раздражает беспорядок. Беспорядок для них совершенно невыносим. В самом начале, как только был запущен процесс окончательного решения еврейского вопроса, массовые кровавые «акции» вызывали отторжение у многих офицеров СС. Им было трудно выносить груды мертвых тел вперемешку с еще агонизирующими, их утомляла необходимость добивать раненых, одного за другим, контрольными выстрелами, им претило кровавое месиво под сапогами, ступающими по поверженным телам, выводили из себя руки умирающих, вьюнками охватывающие голенища. Однако с того самого момента, когда был найден способ, позволяющий истреблять евреев эффективно и без прежнего хаоса в центрах, подобных Аушвицу, массовое истребление людей, приказ об осуществлении которого поступал из Берлина, проблемой быть перестало. Оно превратилось в рутину – в еще одно порожденное войной обыденное действие.

ДОДАТОК И

Динаміка наративної компетентності особистості за результатами тренінгу

Визначення рівнів сформованості наративної компетентності (за результатами виконання завдань до трьох текстів) у респондентів, які на початку експерименту мали передсмисловий рівень її сформованості

Частотний розподіл респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	13,00	8	26,7	26,7	26,7
	15,00	11	36,7	36,7	63,3
	16,00	2	6,7	6,7	70,0
	17,00	6	20,0	20,0	90,0
	18,00	3	10,0	10,0	100,0
	Всего	30	100,0	100,0	

Частотний розподіл респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	7,00	1	3,3	3,3	3,3
	7,33	1	3,3	3,3	6,7
	8,00	1	3,3	3,3	10,0
	9,33	1	3,3	3,3	13,3
	9,67	6	20,0	20,0	33,3
	12,67	1	3,3	3,3	36,7
	15,00	1	3,3	3,3	40,0
	16,00	1	3,3	3,3	43,3
	17,33	2	6,7	6,7	50,0
	17,67	1	3,3	3,3	53,3
	18,00	2	6,7	6,7	60,0
	18,33	1	3,3	3,3	63,3
	18,67	1	3,3	3,3	66,7
	19,00	4	13,3	13,3	80,0
	19,67	2	6,7	6,7	86,7
	23,33	2	6,7	6,7	93,3
	26,00	2	6,7	6,7	100,0
	Всего	30	100,0	100,0	

Частотний розподіл респондентів, що мають метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	11,00	1	25,0	25,0	25,0
	13,00	1	25,0	25,0	50,0
	14,00	2	50,0	50,0	100,0
	Всего	4	100,0	100,0	

Рівень наративної компетентності

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	передсмисловий-смисловий	10	33,3	33,3	33,3
	смисловий	16	53,3	53,3	86,7
	смисловий-метасмисловий	4	13,3	13,3	100,0
	Всего	30	100,0	100,0	

Визначення рівнів сформованості наративної компетентності (за результатами виконання завдань до трьох текстів) у респондентів, які на початку експерименту мали смисловий рівень її сформованості

Частотний розподіл респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	13,00	3	10,0	10,0	10,0
	15,00	20	66,7	66,7	76,7
	16,00	3	10,0	10,0	86,7
	17,00	3	10,0	10,0	96,7
	18,00	1	3,3	3,3	100,0
	Всего	30	100,0	100,0	

Частотний розподіл респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	13,67	1	3,3	3,3	3,3
	14,00	1	3,3	3,3	6,7
	15,67	2	6,7	6,7	13,3
	17,33	2	6,7	6,7	20,0
	18,33	3	10,0	10,0	30,0
	19,00	2	6,7	6,7	36,7
	19,33	1	3,3	3,3	40,0
	20,67	6	20,0	20,0	60,0
	21,00	3	10,0	10,0	70,0
	22,00	1	3,3	3,3	73,3
	24,33	5	16,7	16,7	90,0
	25,00	3	10,0	10,0	100,0
	Всего	30	100,0	100,0	

Частотний розподіл респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	11,00	4	13,3	22,2	22,2
	12,00	2	6,7	11,1	33,3
	13,00	6	20,0	33,3	66,7
	14,00	1	3,3	5,6	72,2
	17,00	1	3,3	5,6	77,8
	19,00	1	3,3	5,6	83,3
	21,00	1	3,3	5,6	88,9
	24,00	1	3,3	5,6	94,4
	28,00	1	3,3	5,6	100,0
	Всего	18	60,0	100,0	
Пропущенные	Системные	12	40,0		
Всего		30	100,0		

Рівень наративної компетентності

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	смисловий	12	40,0	40,0	40,0
	смисловий-метасмисловий	13	43,3	43,3	83,3
	метасмисловий	5	16,7	16,7	100,0
	Всего	30	100,0	100,0	

Визначення рівнів сформованості наративної компетентності (за результатами виконання завдань до трьох текстів) у респондентів першої контрольної групи, які до початку експерименту мали передсмисловий рівень її сформованості

Частотний розподіл респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	низький	5	33,3	3,3	3,3
	середній	10	66,7	66,7	100,0
	Всего	15	100,0	100,0	

Рівень наративної компетентності

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	передсмисловий	15	100	100,0	100,0
	Всего	15	100,0	100,0	

Визначення рівнів сформованості наративної компетентності (за результатами виконання завдань до трьох текстів) у респондентів другої контрольної групи, які до початку експерименту мали смисловий рівень її сформованості

Частотний розподіл респондентів, що мають передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	високий	15	100,0	100,0	100,0
	Всего	15	100,0	100,0	

Частотний розподіл респондентів, що мають смисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	середній	14	93,3	93,3	93,3
	високий	1	6,7	6,7	100,0
	Всего	15	100,0	100,0	

Частотний розподіл респондентів, що мають метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності, за підрівнями

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	низький	1	100,0	100,0	100,0
	Всего	1	100,0	100,0	

Рівень наративної компетентності

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	смисловий	14	93,3	93,3	93,3
	смисловий-метасмисловий	1	6,7	6,7	100,0
	Всего	15	100,0	100,0	

ДОДАТОК К

Приклади фрагментів відповідей респондентів на питання анкети-самозвіту за результатами проходження тренінгу розвитку наративної компетентності особистості

«Підчас обговорення завдань, між вправами на тренінгу, одна молода особа наче засміялася над тим, що я не змогла чітко сформулювати із скількох частин складається один із наведених раніше текстів. Вдячна модераторові, що той зміг одразу ж навести слушні приклади невдач інших і переконав аудиторію не робити поспішні висновки. Дуже наглядною була ситуація, при якій вже на слідкуючому завданні та сама дівчина не змогла виконати ще більш простої задачі. Не можу сказати, що я раділа її невдачі. Але… те, що я заспокоїлась, це точно. Згодом ми разом навчились не робити ніяких висновків, навіть якщо нам все наче вочевидь. Вважаю, що на таких заходах, я, перш за все, потрохи навчаюся не судити іншого. Навіть якщо я впевнена в чомусь, то це ще не значить, що так воно і є. Дуже задоволена роботою групи та власним досвідом. Було цікаво та корисно» *(Шкільний психолог)*.

«Як для мене, тренінг був цікавим, але не розкрив повністю моїх власних інтересів. Я дуже вдячна і організатору, і аудиторії. Як для мене, було менше вправ командного типу, як я думала. Але, незважаючи на це, я тепер точно знаю, на що саме буду робити акцент у своєму саморозвитку та самоосвіті. Перш за все, я в собі розкрила таємничу проблему… я не вмію слухати до кінця. Тобто я наче слухаю, але мені дуже скоро здається, що я все зрозуміла. Як тільки мені задають питання щодо почутого, я виявляється не пам’ятаю, у чому ж була суть принаймні останнього речення. Дивно, але я раніше за собою такого не вбачала. Мабуть, саме тому в мене не виходять деякі речі на роботі коли я спілкуюся із клієнтами, або навіть із керівництвом. Вдячна, що тренінг розкрив в мені таку особливість. Раджу усім прислухатись один до одного, і незважаючи на довгу розповідь, уважно дослухати її до кінця. Це може

допомогти отримувати саме той результат. Який від нас чекають, а не ту ілюзію, яку ми самі собі придумали через власну нетерплячість» *(Продавець-консультант).*

«Мені дуже сподобався тренінг, було драйвово та с розумом. Для себе виділив першу вправу, з другого дня, коли нас поділили на команди. Маю сказати, що й раніше знав аналог цієї гри, але модератор зміг її піднести під новий контекст, який я не очікував. Саме це й активізувало в мені сили! Наприкінці дня я вже був трохи втомлений, але радий, бо мав досвід активної роботи із колегами, яких знав раніше. Власно для себе зміг прокачати м'язи, які відповідають за емоції. Іноді мої емоційні спалахи заважають працювати із сухим матеріалом, і як результат не дають відтворювати його без власної критики. Не на кожному навіть вебінарі цому навчають, саме дивитися на картину і описувати саме її, а не власні роздуми про техніку в якій вона була намальована» *(Викладач).*

«Після тренінгу, в деяких суттєвих питаннях мені стало навіть важче аніж було. Але я рада цим змінам. Раніше не замислювалась над тим, що мої слова можуть не розуміти в звичайній, повсякденній рутинній роботі. Тепер, я відчуваю, що стала неабияк слідкувати за своїми думками та словами. Іноді, я стала замислюватись над тим, а чи не забагато я про це думаю… але в рамках робочого процесу я відчуваю суттєві зміни. Діти мене стали розуміти краще, а я стала прислухатися до них, слідкуючи за можливими підтекстами в їх словах та поведінці. І що найцікавіше, я стала значно менше кричати. Це такий вчительський дефект, коли педагог постійно повинен голосно говорити до аудиторії. Наразі я знаходжу інші способи вербально досягати порозуміння з дітьми та їх батьками» *(Вчитель).*

«Дуже задоволена результатами як групи, так і особистими. Цікаві тексти та специфічний підхід модератора підштовхнули мене на розуміння того, що не завжди ми отримуємо однозначні відповіді на запитання.

Наприклад, коли мені було запропоновано виокремити головну ідею одного з текстів, я, зустрілася з реальними труднощами. Після третього підходу до тексту, мені стало очевидно, що текст має щонайменше три важливі ідеї. Вважаю, що завдяки тренінгу я навчилася в короткий проміжок часу аналізувати та стисло переказувати головні ідеї заданих інформаційних масивів. Для мого професіонального досвіду, ці, наче прості навички, будуть дуже корисні в спілкуванні та аналізі. В рамках моєї роботи з підлітковим криміналітетом, досвід такого плану допоможе мені швидше виокремлювати брехню від правди, а також влучно ставити запитання, які вимагають дуже чітких та вичерпних відповідей *(Слідчий відділу кримінальної поліції)*.

«Тренінг розвинув в мені впевненість в процесі розповіді про себе. Результат від тренінгу я відчув практично відразу. Зрозумів як починаються конфлікти, непорозуміння, і як вони можуть вирішуватися якщо вчитися виокремлювати й дивитися за рамки тексту іншої людини. Напрацьовані техніки роботи з текстами внесли ясність в деякі мої дії (в реальному житті). Якщо з якихось причин зараз моє вміння бачити тексти, в широкому сенсі цього слова, на низькому рівні, то тренінг і робота з текстами вплинули на мене. При конфронтації і навіть чи в звичайних відносинах з людьми я буду частіше замислюватися про те, наскільки сильно я постарався «розкрити свій текст» для іншого» *(Соціальний педагог)*.

«Завдяки тренінгу я розвинула впевненість у веденні діалогу, а також зрозуміла, що прості речі для мене можуть бути надто складними на інших. Можна сказати, що я сильно змінила точку зору на своє вміння ставити запитання, а іноді і висловлювати свої думки. Головне, що тепер я можу свідомо обирати потрібну лінію в кожній розмові, і дотримуюся її. Тепер я розумію, що вже не буду втікати від важких, або некомпетентних питань, а головне, – буду краще розуміти своїх пацієнтів» *(Лікар)*.

ДОДАТОК Л

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Статті в наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України:

1.1. Гуцол К. В. Теоретико-методологічні основи дослідження наративної компетентності особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* Київ. Житомир, 2017. Вип. 10. С. 167–185.

1.2. Гуцол К. В. Наративна компетентність як чинник розвитку здатності особистості до самопроектування. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* Київ. Житомир, 2018. Вип. 11. С. 122–133.

2. Статті в наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України, та міжнародних наукометричних баз:

2.1. Гуцол К. В. Розробка опитувальника здатності особистості до самопроектування. *Технології розвитку інтелекту.* 2019. Т. 3. № 4 (25). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/471/0 (дата звернення : 15.12.2019). Doi : http://doi.org/10.31108/3.2019.3.4.5

3. Статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:

3.1. Гуцол К. В. Програма розвитку наративної компетентності особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. VII (85). Issue 208. P. 53–56.

4. Статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях:

4.1. Hutsol K. Development of diagnostic tools for determining levels of personality's narrative competence formation. *European Journal of Education and Applied Psychology Scientific journal.* 2020. № 1. P. 31–34. Doi :

https://doi.org/10.29013/EJEAP-20-1-31-34

5. Статті та тези апробаційного характеру:

5.1. Гуцол К. В. Теоретико-методичні основи розробки програми тренінгу наративної компетентності. *Досягнення сучасної психологічної науки та практики* : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Вінниця, 26 березня 2020 р.) : тези доповідей / за заг. ред. проф. О. В. Бацилєвої. Вінниця, 2020. С. 36–39.

5.2. Гуцол К. В. Структурно-содержательные особенности нарративной компетентности в контексте личностного самопроектирования. *Вестник интегративной психологии : журнал для психологов.* Бухара : Бухарский государственный университет. 2020. Вып. 20. С. 37–39.

5.3. Гуцол К. В. Нарративная компетентность личности в контексте ее способности к самопроектированию. *PEM : Psychology. Educology. Medicine.* 2020. № 1. URL : pem.esrae.ru/27-282 (дата звернення : 09.04.2020).

5.4. Гуцол К. В. Проблема здатності особистості до самопроектування. *Соціальна робота в сучасному суспільстві : тенденції, виклики, перспективи* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2019 р. Київ : Університет «Україна», 2019. С. 24–27.

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

5.6. Гуцол К. В. Структура наративної компетентності особистості. *Традиція і культура : філософія мистецтва :* матеріали міжнародної наукової конференції (19 квітня 2019 р.). Київ : Новий Акрополь, 2019. С. 9–11.

5.7. Гуцол К. В. Проблема здатності особистості до самопроектування. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю з дня народження Ю. І. Машбиця. Київ, 2019. URL :

http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2019/Hutsol_Kyrylo_2019.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

5.8. Гуцол К. В. Чинники розвитку здатності особистості до самопроектування. *«Universum View»* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Краматорськ, 28 вересня 2018 р.). Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 247–248.

5.9. Гуцол К В. Проблема наративної компетентності в контексті самопроектування особистості. *Соціальна робота в сучасному суспільстві : тенденції, виклики, перспективи* : матеріали ІІ Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2018 р. Київ : Університет «Україна», 2018. С. 154–156.

5.10. Гуцол К. В. Критеріальні ознаки сформованості наративної компетентності особистості в процесі самопроектування. *«Universum View 2»* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 19 жовтня 2018 р.). Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 734–735.

5.11. Гуцол К. В. Компетентнісний підхід у межах психологічної герменевтики. *Теоретичні й методологічні проблеми сучасної психології* : збірник матеріалів науково-теоретичного семінару (16 травня 2018 року, Ніжин – Київ) / за редакцією М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 20–22.

5.12. Гуцол К. В. Чинники розвитку здатності особистості до самопроектування. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Київ, 2018. URL : http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Hutsol_Kyrylo_2018.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

5.13. Гуцол К В. Проблема наративної компетентності в контексті самопроектування особистості. *Проблеми розвитку особистості у комунікативному просторі*: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару «Проблеми розвитку особистості у комунікативному просторі», 27 листопада 2018 р. Київ / ред. кол. : Н. В. Чепелєва (гол. ред.) та

ін. Чернівці : Чернівецький нац-й унів-т ім. Ю. Федьковича, 2018. С. 52–56. URL : http://e-cat.scilib.chnu.edu.ua/reslib/elib/science/educ/probl_rozvytku_seminar_2018.pdf (дата звернення : 15.12.2019).

5.14. Гуцол К. В. Наративна компетентність у контексті самопроектування особистості. *Традиція і культура. Людина у світі духовної культури* : матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 15 грудня 2017 р.). Київ : Новий Акрополь, 2017. С. 12–14.

5.15. Гуцол К. В. Интерактивность нарратива в виртуальном пространстве. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми :* матеріали V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Київ, 2017. URL : http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/hutsol_kyrylo_2017.pdf (дата звернення : 11.01.2020).

5.16. Гуцол К. В. Наративна компетентність у межах психологічної герменевтики. *Сучасна освіта та інтеграційні процеси :* збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 22-23 листопада 2017 р., м. Краматорськ / під заг. ред. С. В. Ковалевського, д-ра техн. наук, проф. Краматорськ : ДГМА, 2017. С. 53–55.

5.17. Гуцол К. В. Наративна компетентність особистості : проблематизація і визначення. *Традиція і культура. Лабіринти еволюції : становлення людини та людства :* матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 16 грудня 2016 р.). Київ : Новий Акрополь, 2016. Ч. 2. С. 12–13.

ДОДАТОК М

Апробація результатів дослідження

Основні положення і результати дослідження було оприлюднено та обговорено на ряді наукових та науково-практичних заходів, серед яких

закордонна конференція:

Міжвузівська науково-практична конференція «Психологія XXI століття» (Узбекистан, Бухара, 2020 р.);

міжнародні конференції:

XV, XVI, XVII Міжнародні наукові конференції «Традиція і культура. Лабіринти еволюції: становлення людини та людства» (Київ, 2016, 2017, 2019 рр.);

V, VI, VII Міжнародні науково-практичні Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Київ, 2017, 2018, 2019 рр.);

Міжнародна науково-практична конференція «Universum View 2» (Суми, 2018 р.);

Міжнародна науково-практична конференція «Universum View» (Краматорськ, 2018 р.); Міжнародна науково-методична конференція «Сучасна освіта та інтеграційні процеси» (Краматорськ, 2017 р.);

XXVI, XXVII, XXVIII Міжнародні наукові конференції «Мова і культура» імені Сергія Бураго (Київ, 2017, 2018, 2019 рр.);

III Міжнародна науково-методична конференція «Генеза буття особистості» (Київ, 2016 р.);

всеукраїнські конференції та семінари:

II Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів і молодих вчених «Досягнення сучасної психологічної науки та практики» (Вінниця, 2020 р.);

IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я» (Вінниця, 2019 р.);

І, ІІ Всеукраїнські науково-практичні конференції «Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи» (Полтава, 2018, 2019 рр.);

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Проблеми розвитку особистості в комунікативному просторі» (Київ – Чернівці 2018 р.);

Науково-теоретичний семінар «Теоретичні й методологічні проблеми сучасної психології» (Ніжин – Київ, 2018 р.).

ДОДАТОК Н

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65
E-mail: centr@khnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

15.04.20 № 15 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуцола Кирила Віталійовича
«Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»
053 Психологія

Виконані К.В. Гуцолом науково-практичні розробки за темою дисертаційного дослідження «Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»; методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування; структурно-функціональна модель наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування; програма тренінгу наративної компетентності впроваджувалися протягом 2018-2019 рр. в освітній процес Хмельницького національного університету при викладанні дисциплін «Основи психокорекції», «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Психологія реклами», «Основи психологічного консультування» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», «Психологічна реабілітація», «Основи психотерапії» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр», що дало змогу підвищити якість змісту програм навчальних дисциплін, поглибити та розширити уявлення студентів про психологічні особливості самопроектування особистості, теоретичні та прикладні положення сучасної наративної психології. Впроваджені розробки мають практичне застосування під час формування професійних компетентностей студентів.

Проректор з наукової роботи,
Хмельницького національного університету,
доктор технічних наук, професор О.М. Синюк

Виконавець:
Потапчук С.М. Тел. 0679470646

ХНУ. Зам. № 119, т. 2000, 2019

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83. E-mail: post@kpnu.edu.ua
Web: http://www.kpnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 11.03.2020 № 17/20

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів
дисертаційного дослідження
«Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»
на здобуття ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 053 Психологія
ГУЦОЛА КИРИЛА ВІТАЛІЙОВИЧА

Результати дисертаційного дослідження К.В. Гуцола «Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості», зокрема, змістові та структурні особливості наративної компетентності особистості, критерії і рівні її сформованості, а також запропонований методичний інструментарій її діагностики та розвитку, впродовж 2018–2019 років упроваджено в навчально-виховний процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка при викладанні дисциплін: «Психологія», «Психологія особистості», «Тренінг комунікативної компетентності», «Психологія ділового спілкування» для студентів I - IV курсів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» спеціальностей 014 Середня освіта, 053 Психологія, що сприяло вдосконаленню змісту навчальних курсів, поглибленню розуміння студентами поняття наративної компетентності та психологічних особливостей процесу самопроектування особистості, що дає підстави для висновків про можливості продуктивного використання наукових результатів, здобутих у дисертаційному дослідженні К.В. Гуцола, при підготовці майбутніх психологів.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 3 від 11 березня 2020 року).

В.о. ректора **В.А. Дубінський**

ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КИЇВСЬКИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
Заснований у 1992

PRIVATE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
«KYIV MEDICAL UNIVERSITY»
Established in 1992

№ 19-13/1099

«11» липня 2019 р.

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Проректор з науково-педагогічної
та післядипломної роботи
_____ д.мед.н., проф. Доан С.І.
«____» _____ 2019 р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

Пропозиція для впровадження: діагностичний інструментарій визначення характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування; методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності особистості; програма тренінгу наративної компетентності, що сприяє розвитку здатності особистості до самопроектування.

Розробник та автор: Гуцол Кирило Віталійович.

Джерело інформації: дисертаційне дослідження «Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості» за спеціальністю 053 - «Психологія».

Впроваджено: до навчально-виховного процесу для слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян ПВНЗ «Київський медичний університет».

Термін впровадження: з вересня 2018 р., продовжує впроваджуватись.

Ефективність впровадження: поглиблено розуміння поняття наративної компетентності та психологічних особливостей процесу самопроектування особистості, за результатами тренінгу підвищено рівень наративної компетентності слухачів підготовчого відділення, що має практичне значення при підготовці майбутніх лікарів.

Зауваження та пропозиції: рекомендовано до подальшого впровадження у навчально-виховний процес.

Завідувач підготовчого відділення
для іноземних громадян Мірошниченко Г.В.

02099, м. Київ, вул. Бориспільська, 2
www.kmu.edu.ua
e-mail: info@kmu.edu.ua

2, Boryspilska St., Kyiv, 02099
тел./факс.: +38 (044) 567-29-29
Код ЄДРПОУ 16478809

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА
вул. 600-річчя, 21, м. Вінниця, 21021, тел. приймальні: +38 (0432) 50-89-30,
факс: +38 (0432) 50-87-78, E-mail: rector@donnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02070803

«16» січня 2020 № 5
На №_____від

До спеціалізованої вченої ради

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуцола Кирила Віталійовича
«Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»
053 Психологія

Результати теоретично-експерементального дослідження наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування К.В. Гуцола «Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості», зокрема, застосування підходу психологічної герменевтики до проблем наративної компетентності особистості, її змісту та рівнів; методичного інструментарію визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування; програми тренінгу наративної компетентності особистості, упродовж 2017-2019 рр. упроваджено у навчально-виховний процес Донецького національного університету імені Василя Стуса при викладанні дисциплін «Загальна психологія», «Диференційна психологія та психологія особистості», «Психологія спілкування» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напрямку підготовки, що сприяло доповненню та вдосконаленню змісту цих навчальних дисциплін, поглибленню розуміння студентами теоретичних положень сучасної наративної психології, психологічних особливостей особистості, здатної до самопроектування, уявлень про критерії і рівні сформованості наративної компетентності в контексті самопроектування особистості, що дає підстави для висновку про доцільність застосування результатів дисертаційного дослідження К.В. Гуцола в процесі підготовки майбутніх психологів, як представників соціономічних професій.

Проректор з наукової роботи **І. В. Хаджинов**

LEEGA K°
Ukrainian-Australian Joint Venture
Украинско-Австралийское совместное предприятие
Украина, г. Киев, ул. Неманская, 2,к 71 тел/факс 284 8829, тел 331 1339
www.leega-k.com.ua e-mail: leegak@voliacable.com

вих. № 23/03
від 10 березня 2020 р.

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуцола Кирила Віталійовича
«Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»
053 Психологія

Однин із чинників успішної діяльності туристичних агентств, що передбачає широке висвітлення можливостей відпочинку і подорожей, організацію продажу туристичного продукту з урахуванням специфіки і особливостей туристичного ринку, просування інформації про власні можливості за допомогою реклами тощо, становить комунікативна, зокрема наративна, компетентність співробітників зазначеної сфери.

Діагностичний інструментарій та програма тренінгу наративної компетентності, розроблені К.В. Гуцолом у межах дисертаційного дослідження за темою «Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості», упродовж 2019–2020 років упроваджується в роботу підрозділу українсько-австралійського спільного підприємства «ЛІГА К», що спеціалізується на турагенській діяльності.

Результативність упровадження методичних розробок К.В. Гуцола підтверджується підвищенням рівня наративної компетентності співробітників, що позитивно впливає на ефективність роботи підприємства в цілому.

Генеральний директор
УАСП «ЛІГА К» Г.Л. Вишневський

ДЕРЖАВНЕ ПІДПРИЄМСТВО
«СПОРТИВНИЙ КОМПЛЕКС «АТЛЕТ»
МІНІСТЕРСТВА МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

пров. Лабораторний, 7а, м. Київ, 01133; Спортивна площа, 1, Київ, 01001 (МСП-601)
тел.: (044) 246-74-00, (044) 246-74-01, факс: (044) 246-73-23
office@spalace.com.ua, www.spalace.com.ua
код згідно з ЄДРПОУ 39351532

№ 01-14/13
від 03 липня 2020 р.
На № _____
від _____ 20___ р.

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуцола Кирила Віталійовича
«Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»
053 Психологія

Сучасні вимоги до організації спортивних та концертно-розвальних Заходів передбачають володіння керівниками структурних підрозділів Державного підприємства «Спортивний комплекс «Атлет» (Палацу спорту) наративною компетентністю достатньо високого рівня, що спричинено потребою в їхньому постійному спілкуванні з великою кількістю фізичних і юридичних осіб в умовах соціальної напруженості.

Упродовж 2019–2020 років методичні розробки К.В. Гуцола, здійснені за темою дисертаційного дослідження «Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»: діагностичний інструментарій визначення рівнів сформованості наративної компетентності та програму тренінгу наративної компетентності, що сприяє розвитку здатності особистості до самопроектування було впроваджено начальником відділу маркетингу та перспективного розвитку Заікою Ольгою Миколаївною в роботу з керівниками структурних підрозділів Державного підприємства «Спортивний комплекс «Атлет».

Ефективність впровадження результатів дисертаційного дослідження К.В. Гуцола засвідчено підвищенням рівня наративної компетентності керівників структурних підрозділів, що має практичне значення для продуктивного вирішення ними актуальних виробничих завдань.

Директор ДП «СК «Атлет» Черненький Ю.П.

Міжнародний Інститут Глибинної Психології
Sapere aude

ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖНАРОДНИЙ ІНСТИТУТ ГЛИБИННОЇ ПСИХОЛОГІЇ»

Юридична адреса: 01015, м. Київ, вул. Лаврська,16. Поштова адреса: 01015, м. Київ, вул. Лаврська,16.
Тел.: (044) 280-89-45 , 097-022-69-07 e-mail: office@pa.org.ua

Вих № 800/1
Від 09.12.19 2019р.

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гуцола Кирила Віталійовича
«Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»

Наукові результати дисертаційного дослідження К.В. Гуцола «Наративна компетентність як чинник самопроектування особистості»:змістові та структурні особливості наративної компетентності як чинника самопроектування особистості, критерії і рівні її сформованості; методичний інструментарій визначення сформованості наративної компетентності та характеристик особистості, що сприяють розвитку її здатності до самопроектування; програма тренінгу наративної компетентності, що сприяє розвитку здатності особистості до самопроектування, упродовж 2018–2019 років упроваджено в практику організації освітнього середовища при викладанні дисциплін «Загальна психологія та теорія особистості» для слухачів І курсу навчання та «Технологія здійснення кваліфікаційного дослідження з психології» для слухачів ІІ курсу навчання, які отримують другу вищу освіту за спеціальністю «Практична психологія (психоаналіз)», що сприяло підвищенню якості змісту навчання студентів, зокрема, розширенню та уточненню термінологічного апарату наративної психології, поглибленню уявлень про зв'язок між сформованістю наративної компетентності особистості та її здатністю до самопроектування; можливості застосування структурно-функціональної моделі наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування, чим надало підстави для висновку про ефективність застосування результатів дисертаційного дослідження К.В. Гуцола в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі психології.

Ректор С.Г.Уварова

Професор кафедри історії
та теорії психоаналізу О.А.Бреусенко-Кузнєцов