

**ВІКОВА ДИНАМІКА НАРАТИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ****Зазимко О. В.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології  
Інститут психології імені Г. С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України  
вул. Паньківська, 2, Київ, Україна  
[orcid.org/0000-0003-0422-3669](https://orcid.org/0000-0003-0422-3669)  
[zazymko@uem.edu.ua](mailto:zazymko@uem.edu.ua)*

**Шиловська О. М.**

*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології  
Інститут психології імені Г. С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України  
вул. Паньківська, 2, Київ, Україна  
[orcid.org/0000-0002-7256-9365](https://orcid.org/0000-0002-7256-9365)  
[elenashilovska@gmail.com](mailto:elenashilovska@gmail.com)*

**Тонконог І. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземної філології та перекладу  
Державний торговельно-економічний університет  
вул. Кіото, 19, Київ, Україна  
[orcid.org/0000-0001-8488-8526](https://orcid.org/0000-0001-8488-8526)  
[i.tonkonog@knute.edu.ua](mailto:i.tonkonog@knute.edu.ua)*

**Ключові слова:**

*конструювання досвіду,  
інтерпретація, рівень  
сформованості процесу  
інтерпретації, внутрішній  
контекст, зовнішній  
контекст, молодші школярі,  
підлітки, юнацький вік.*

У статті здійснено аналітично-констатувальний аналіз результатів емпіричного дослідження рівня сформованості інтерпретації як механізму наративного конструювання досвіду дітьми та молоддю. Для визначення рівня сформованості процесу інтерпретації запропоновано діагностичну процедуру, яка ґрунтується на герменевтичному методі роботи з текстом. Застосування зазначеної процедури дозволяє ідентифікувати такі рівні інтерпретації: передсмисловий, перехідний до смислового, смисловий, перехідний до метасмислового, метасмисловий. Реалізація діагностичної процедури на 230 школярах та студентах дозволила з'ясувати вікові особливості конструювання досвіду з урахуванням конфігурацій співвіднесення внутрішнього та зовнішнього його контекстів. Встановлено, що молодшим школярам властиво мати сформований передсмисловий рівень інтерпретації, підліткам – перехідний до смислового та смисловий, юнакам та дівчатам – смисловий чи перехідний до метасмислового рівні. Аналіз результатів роботи опитаних респондентів із текстом дозволив визначити провідні когнітивні та особистісні характеристики різних вікових періодів, які забезпечують процес наративного конструювання досвіду. Молодші школярі здатні сформулювати основну думку твору та написане власне продовження, хоча мають суттєві складності у визначенні проблемної

ситуації тексту та формулювання запитань до автора твору. Підлітки виокремлюють проблему, основні ідеї та думки тексту, можуть висувати власні припущення щодо подальшого розвитку подій, ставити запитання автору тексту. В юнацькому віці особистість здатна чітко визначати у соціокультурних текстах основну ідею, виділяти проблему, розуміти основні смислові віхи, доосмислювати сюжет, встановивши діалог з автором, що, своєю чергою, сполучено з адекватною оцінкою власних можливостей, спроможністю приймати власні рішення та активно й відповідально впроваджувати їх у своє життя. Формування провідних умінь інтерпретації забезпечує у молодших школярів рефлексивність, у підлітків – розвиток діалогічності та рефлексивності, в ранньому юнацькому віці – особистісне та професійне самовизначення.

## AGE DYNAMICS OF NARRATIVE CONSTRUCTION OF EXPERIENCE

**Zazymko O. V.**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Leading Researcher of the Laboratory of Cognitive Psychology  
G. S. Kostiuk Institute of Psychology  
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine  
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-0422-3669  
zazymko@uem.edu.ua*

**Shylovska O. M.**

*Candidate of Psychological Sciences,  
Senior Researcher of the Laboratory of Cognitive Psychology  
G. S. Kostiuk Institute of Psychology  
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine  
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-7256-9365  
elenashilovska@gmail.com*

**Tonkonoh I. V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation  
State University of Trade and Economics  
Kyoto str., 19, Kyiv, Ukraine  
orcid.org/0000-0001-8488-8526  
i.tonkonog@knu.edu.ua*

**Key words:** *construction of experience, interpretation, level of formation of the interpretation process, internal context, external context, younger schoolchildren, teenagers, youth.*

The article carries out an analytical and descriptive analysis of the results of an empirical study of the level of formation of interpretation as a mechanism of narrative construction of experience by children and youth. To determine the level of formation of the interpretation process, a diagnostic procedure based on the hermeneutic method of working with the text is proposed. Application of the specified procedure allows to identify the following levels of interpretation: pre-semantic, transitional to semantic, semantic, transitional to meta-

semantic, meta-semantic. The implementation of the diagnostic procedure on 230 schoolchildren and students made it possible to find out the age-specific features of the construction of experience, taking into account the configurations of the correlation of its internal and external contexts. It was established that it is characteristic of younger schoolchildren to have a formed pre-semantic level of interpretation, for teenagers – a transitional to semantic and semantic level, for boys and girls – a semantic or transitional to meta-semantic level. The analysis of the results of the work of the interviewed respondents with the text made it possible to determine the leading cognitive and personal characteristics of different age periods, which provide the process of narrative construction experience. Younger schoolchildren are able to formulate the main idea of the work and write their own continuation, although they have significant difficulties in determining the problematic situation of the text and formulating questions to the author of the work. Teenagers single out the problem, the main ideas and thoughts of the text, can put forward their own assumptions about the further development of events, ask questions to the author of the text. At a young age, a person is able to clearly define the main idea in sociocultural texts, highlight a problem, understand the main semantic milestones, elaborate the plot by establishing a dialogue with the author, which, in turn, is connected with an adequate assessment of one's own capabilities, the ability to make one's own decisions and actively and responsibly implement them in your life. The formation of leading interpretation skills ensures reflexivity in younger schoolchildren, the development of dialogicity and reflexivity in teenagers, and personal and professional self-determination in early youth.

**Постановка проблеми.** Повномасштабна агресія російської федерації проти нашої країни підсилила актуальність та значущість досліджень у галузі конструювання особистістю життєвого досвіду. З одного боку, проблеми впливу пропаганди країни-агресора, спрямованої на знецінення та навіть повне знищення української культури та ідентичності української нації, підсилили необхідність досліджень психологічних механізмів формування досвіду особистості та сприяння і супроводу розвитку особистості як індивідуальності, яка самопроєктується, а не є носієм масової свідомості. З іншого боку, життя у військовому та мирному післявійськовому періодах уже не може ґрунтуватись на досвіді особистості, який склався раніше. Для нашого суспільства та й, можливо, для більшої частини світової спільноти війна стає лінією, яка розмежовує життя до та після. Відповідно, повноцінне проживання в оновленому світі потребує здатності особистості до конструювання нею власного досвіду.

Проблематика конструювання досвіду особистістю досить активно розробляється у сучасній науковій психології. Значна частина досліджень присвячена розробці методів та методик аналізу дискурсу [8; 9; 15]. Зокрема, М. Бамберг та А. Георгакопулу описують методи дослідження маленьких історій (індивідуальних розповідей про власний досвід), які можуть використовуватися для вивчення колективних процесів та розу-

міння ідентичності [9]. Увагу також отримують і проблеми вивчення дискурсу в процесі навчання та виховання [20].

Останніми роками все більше розробляється проблематика конструювання досвіду через мовленнєві процеси. Такі дослідження допомагають зрозуміти, які мовні засоби використовуються дітьми та молоддю для того, щоб зобразити свій досвід та сприйняття довкілля, що є важливим елементом у формуванні особистих життєвих компетентностей.

Загалом, дослідження з цієї проблематики використовують різні методи та підходи. Одні дослідження базуються на аналізі мовленнєвих проявів дітей та молоді у різних контекстах, таких як спілкування з батьками, вчителями, друзями тощо [10; 11; 17]. У відомій роботі Дж. Брунер описує, як діти створюють різні «можливі світи» через свої історії та розповіді про свій досвід. Його робота підкреслює важливість розуміння того, як діти конструюють свій світ, щоб краще зрозуміти їхній досвід [11]. Е. Окс та Л. Каппс висвітлюють важливість розуміння дитячого досвіду через їхні історії та розповіді про життя. Вчені обговорюють, як дитина конструює свою ідентичність через розповіді про свої дії та стосунки з іншими [17]. В інших роботах аналізуються якість та кількість мовних засобів, що використовуються для передачі досвіду та емоцій [12; 14]. Виділяється і значний пласт досліджень, у яких активно вико-

ристовуються когнітивні та соціальні підходи до аналізу дискурсу, зокрема вивчається роль контексту та соціального середовища у формуванні мовленнєвих проявів дітей та молоді, включаючи їхні ставлення до певних речей, подій та явищ [13; 16; 18; 19]. Так, Б. Девіс і Р. Харре описують, як соціальні ідентичності формуються через мовленнєві процеси. Вчені досліджують, як діти та молодь конструюють свої ідентичності через свої розповіді та історії та як ці ідентичності можуть бути відображені в їхній мові та вчинках [13].

Проаналізовані праці містять важливі теоретичні підходи та емпіричні дослідження, які допомагають розкрити роль дискурсу в конструюванні досвіду дітьми та молоддю. Кількість і спрямованість досліджень вказують, що проблематика дискурсивного конструювання досвіду є досить актуальною у сучасній науковій психології. Вона розглядається як важливий аспект вивчення психіки людини та її поведінки в різних соціальних контекстах. Теорії дискурсивної психології дають можливість розуміти, як мовлення впливає на сприйняття, оцінку та інтерпретацію людьми своєї дійсності. Отже, вивчення дискурсивного конструювання досвіду може допомогти розкрити багато складних механізмів, які лежать в основі психічних процесів людини.

Проте зарубіжна психологія не приділяє значної уваги питанням внутрішньо зумовлених детермінант процесу індивідуального конструювання досвіду. Співвіднесення зовнішнього і внутрішнього контекстів проливає світло на розвиток та становлення особистості в дискурсивному просторі, яке здебільшого відбувається за рахунок нарративного конструювання досвіду. Нарративне конструювання особистістю власного досвіду – це безперервний процес самоосмислення, що здійснюється за рахунок розуміння та інтерпретації соціокультурних дискурсів та рефлексії власних історій. Цей процес забезпечує формування смислових рамок для побудови ментальної моделі світу, індивідуального світогляду, визначення пріоритетних завдань і цінностей власного життєздійснення тощо, результатом чого є утворення особистих переконань.

Метою цієї статті є апробація процедури визначення рівня розвитку інтерпретації в дітей і молоді та з'ясування особливостей конструювання досвіду на різних вікових етапах з урахуванням конфігурацій внутрішнього і зовнішнього його контекстів та сформованості процесу інтерпретації.

Результати дослідження. У дослідженні ми виходимо з положень Н. Чепелевої, яка розглядає конструювання досвіду як засіб побудови смислової системи, що дозволяє вирішувати нові ситуації, для яких в особистості раніше не було готових схем. Основним видом дискурсивного конструю-

вання досвіду є нарративне конструювання, провідним механізмом якого є інтерпретація [6]. Інтерпретація – це когнітивний процес приведення соціокультурного й особистого досвіду у систему значень про певні поняття та явища, які «обростають» особистими смислами. Особливості протікання процесу інтерпретації зумовлюють різні конфігурації співвіднесення внутрішнього та зовнішнього контекстів, що визначає основні рівні його сформованості: передсмисловий, смисловий, метасмисловий [4].

Емпіричне визначення рівня сформованості процесу інтерпретації здійснено на вибірці 230 осіб, серед яких: 64 молодші школярі (учні третіх класів), 58 підлітків, 108 осіб юнацького віку до 20 років (старшокласники та студенти 1–2 курсів). У дослідженні застосовано психодіагностичну процедуру, розроблену науковими співробітниками лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України [1].

Процедура визначення рівня сформованості процесу інтерпретації в досліджуваних ґрунтується на герменевтичному методі роботи з текстом. Дітям та юнакам запропоновано опрацювати тексти наукового та художнього стилів мовлення за поставленими завданнями, які спрямовані на виявлення сформованості умінь, що відповідають визначеним рівням інтерпретаційних процесів. Уміння як критерії визначення сформованості інтерпретаційних процесів детально описані С. Рудницькою у разі структурно-процесуального моделювання нарративного конструювання досвіду особистості [4, с. 17].

Ідентифікація метасмислового рівня інтерпретації включає аналіз сформованості таких умінь: передбачати, що саме спонукало Іншого до створення певного нарративу, вступати з ним у діалог; рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів; об'єднувати минуле, сьогодення та майбутнє в одному нарративі та трансформувати його в лейтмотив; аналізувати труднощі, що виникають під час інтерпретації нарративу та автонарративу; прогнозувати ефект (наслідки) від створення певного нарративу [1]. Для виявлення рівня сформованості цих умінь розроблені такі завдання роботи з текстами: визначити, що спонукало автора до написання такого тексту; уявити, що текст написано автором особисто читачу та написати свою відповідь автору; визначити, кому було б корисно прочитати цей текст; виділити труднощі, які виникали в процесі прочитання тексту та виконання до нього завдань. Якщо у відповідях респондентів завдань не фіксувались зазначені уміння, то ідентифікувались рівні, нижчі за метасмисловий.

Досягнення смислового рівня розвитку інтерпретаційних процесів передбачає сформованість

таких умінь: визначати в тексті соціокультурного нарративу тему, предмет, основну думку (ідею); виділяти проблему, що постає перед особистістю; висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту «подієвої канви»; ставити питання Іншому та знаходити відповіді, спираючись на зовнішні джерела. Відповідно, діагностичною процедурою для ідентифікації цього рівня розвитку інтерпретації передбачені такі завдання: визначити, в чому суть представленої в тексті проблеми, до розв'язання якої прагне автор; виділити основні смислові думки тексту, які, на погляд респондента, транслює автор; коротко написати одне або декілька із можливих продовжень тексту; поставити 3–5 власних запитань до автора тексту.

Передсмисловий рівень сформованості інтерпретації також вимагає сформованості умінь, а саме: виділяти окремі елементи досвіду; оформляти факти у вербальні висловлювання; виділяти певні ситуації і події та експлікувати їх у текстові висловлювання; ставити запитання іншій особі щодо виділених елементів досвіду. Для їх ідентифікації запропоновано такі завдання роботи з текстом: визначити зі скількох частин складається текст та назвати їх за основною думкою, яку, на погляд респондента, вони містять; скласти розгорнутий план тексту, який містить його основні смислові віхи; поставити 3–5 запитань до змісту тексту.

Обробка результатів виконання респондентами однотипних завдань до двох різних текстів (художнього та наукового стилів) передбачає визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів: передсмислового, перехідного до смислового, смислового, перехідного до метасмислового, метасмислового. Узагальнені результати діагностики вказаної вибірки дітей та молоді наведено в таблиці 1.

Отримані результати показують, що молодшим школярам більш властиво мати сформований передсмисловий рівень інтерпретації, підліткам – перехідний до смислового та смисловий, а особи юнацького віку переважно характеризу-

ються сформованими смисловим чи перехідним до метасмислового рівнями.

Варто звернути увагу, що в 9% досліджених учнів початкових класів виявлено смисловий рівень інтерпретації. Смисловий рівень розвитку інтерпретації ідентифікується за наявності сформованості таких умінь: визначати в тексті соціокультурного нарративу тему, предмет, основну думку (ідею); виділяти проблему, що постає перед особистістю; висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту «подієвої канви»; ставити питання Іншому та знаходити відповіді, спираючись на зовнішні джерела [1].

Майже десята частина дітей проявила зазначені вміння, хоча слід зазначити, що вони стикалися зі складнощами постановки питань Іншому (автору тексту, що інтерпретується). Поставлені запитання до автора мали формальний характер, тобто наділялись виключно засвоєними соціокультурними смислами. На наш погляд, успішне виконання молодшими школярами завдань смислового рівня, пов'язане із запровадженням державного стандарту початкової освіти. Одним із напрямів стандарту є формування мовленнєвої компетентності, яка на етапі початкової освіти передбачає розвиток здатності слухати, сприймати й відтворювати отриману інформацію; читати і розуміти текст; вести діалог та брати участь у дискусіях; розвиток умінь переконувати й відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди як в усній, так і письмовій формах. Працюючи з текстом під керівництвом учителя, молодші школярі вчаться виділяти основну думку, визначати проблемні ситуації, що відображені в тексті, ставити власні запитання, які пов'язані зі змістом тощо. Таким чином, вони отримують необхідні навички ведення діалогу з учителем, однокласниками, а згодом і з текстом [7]. Зауважимо, що розвиток перерахованих компетентностей можливий за умови, якщо діти молодшого шкільного віку багато читають, і не лише літературу, що передбачена шкільною програмою.

Таблиця 1

## Вікова динаміка сформованості рівня інтерпретації

Рівень інтерпретації	Молодші школярі		Підлітки		Юнаки	
	частота	відсоток	частота	відсоток	частота	відсоток
Несформований передсмисловий	5	7,8	4	6,9	2	1,9
Передсмисловий	33	51,7	12	20,7	8	7,4
Перехідний до смислового	20	31,3	19	32,8	12	11,1
Смисловий	6	9,2	17	29,7	42	38,9
Перехідний до метасмислового	0	0	4	6,9	34	31,5
Метасмисловий	0	0	2	3,4	10	9,3
Усього	64	100,0	58	100,0	108	100,0

Перехідний до смислового рівень інтерпретації був виявлений близько в третій частині досліджуваних дітей початкових класів. У молодшого школяра лише починає формуватися та розвиватися внутрішній контекст сприйняття навколишнього світу та взаємодії з ним. Більш вагомим і визначальним у досвіді дитини є зовнішній контекст, що зумовлений прямим чи опосередкованим впливом близьких дорослих.

Передсмисловий рівень інтерпретації констатується в 51% досліджуваних, який є необхідним у цьому віковому періоді. Проте у 8% дітей визначені несформовані інтерпретаційні процеси, про що свідчить неможливість поділити текст на логічні частини, а відповідно, і скласти його план. На наш погляд, такий результат зумовлений недостатньою читацькою діяльністю, внаслідок чого ми можемо спостерігати недостатній розвиток читацької компетентності дитини.

Читацька діяльність містить певні структурні етапи [3]. Зокрема, перший етап, що зумовлений наявністю потреби, мотиву та мети читання, властивий далеко не всім молодшим школярам. Радше це не потреба, а виконання завдання, поставленого дорослим. Для другого етапу характерно первинне сприйняття змісту, що, на нашу думку, відкриває можливість взаємодії та комунікації з текстом. Дитина, яка не оволоділа навичками первинного сприймання змісту тексту, надалі не здатна до поглибленого розуміння змісту та його інтерпретації, а саме ця здатність передбачає наступний етап читацької діяльності, який є рефлексивним. На рефлексивному етапі особистість здатна дати власну оцінку прочитаному, виразити своє ставлення до змісту тексту та його автора. Досліджувані, в яких виявлено передсмисловий рівень інтерпретації, на наш погляд, оволоділи першим та другим етапом читацької діяльності і на цьому етапі свого розвитку ще не здатні до поглибленого розуміння тексту.

Вибірці підлітків, як уже зауважено, більш характерні перехідний до смислового та смисловий рівні інтерпретації. Однак на цій вибірці досліджуваних констатовано як несформований передсмисловий рівень, так і метасмисловий. Зауважимо, що метасмисловий рівень інтерпретації виявлено у підлітків 16 років, а несформований передсмисловий властивий 13-річним.

Найбільш складними для підлітків є завдання: визначити, що саме спонукало автора до написання такого тексту; поставити 3–5 власних запитань до автора; написати свою відповідь автору. Загалом, отримані результати свідчать, що у значної частини підлітків не сформовано вміння вести внутрішній діалог з Іншим, а також є недостатнім рівень розвитку процесів рефлексії. У підлітковому віці саме ці процеси активно розвиваються, чим збагачується їхній життєвий досвід.

Варто звернути увагу, що в 3% досліджуваних шістнадцятирічного віку ідентифіковано метасмисловий рівень. Однак ми припускаємо, що за своїм особистісним, когнітивним, ментальним рівнями розвитку ці підлітки наближаються до юнацького віку.

Більшість опитаних осіб юнацького віку (80%) мають сформованим смисловий і вищі за нього рівні інтерпретації. Із них значна частина (39%) володіє смисловим рівнем, децю менша (32%) перехідним до метасмислового рівня сформованості інтерпретаційних процесів.

Особистість юнацького віку вже здатна чітко визначати у соціокультурних текстах основну ідею, думку, тему, виділяти проблему. Цей вік характеризується більш адекватною оцінкою власних можливостей та спроможністю активно проектувати своє життя. Юнаки намагаються втілювати у своє життя здійснені ними вибори траєкторії власного розвитку, а також приймати за них відповідальність. Взаємодії з Іншими також виходять на інший щабель розвитку. Юнаки та дівчата здатні емпатично й відособлено від себе оцінювати та сприймати Іншого, передбачати що саме спонукає його до побудови тих чи інших наративів та окреслювати хід подальшого розвитку подій, сюжету їхніх взаємин [2; 5]. Тому правомірно, що юнацькому віку характерними є смисловий та перехідний до метасмислового рівні сформованості інтерпретації.

Однак слід зазначити, що дослідженням виявлено 20% осіб юнацького віку, які мають нижчі за смисловий рівні інтерпретації. Серед них 2% не виконали завдання навіть передсмислового рівня. Додатковим уточнювальним дослідженням з'ясований взаємозв'язок рівнів сформованості інтерпретаційних процесів із академічною успішністю як результату конструювання досвіду навчання ( $r = 0,434$ ,  $p \leq 0,001$ ). Отже, існує пряма залежність результативності конструювання досвіду навчання від сформованості інтерпретаційних процесів осіб юнацького віку.

Життєвий досвід особистості об'єднує у собі «різні досвіди», які конструюються в межах певних сфер життєдіяльності людини. Іншими словами, життєвий досвід складається з відповідної кількості досвідів із різною контекстуальністю, що зумовлюється відповідними практиками особистості. Серед провідних діяльностей (практик) осіб юнацького віку є оволодіння смисловими схемами навчальних дисциплін та конструювання досвіду навчальної діяльності, успіх якої відбивається в академічній успішності. Головним завданням юнацького віку є самовизначення (особистісне, соціальне, професійне, морально-ціннісне тощо), вирішення якого відбувається в ході осягнення смислових схем соціокультурного та особистісного досвідів.

Володіння нижчим за смисловий рівень інтерпретації вказує на несформованість смислової системи, що, своєю чергою, унеможливує вирішення провідного вікового завдання – самовизначення як процесу та результату вирішення проблеми сенсу життя й орієнтованості на майбутнє. Самовизначення є тривалим творчим процесом осмислення, перегляду, реконструкції життєвих цінностей і смислів, формування внутрішньої позиції стосовно себе та Інших, яке без сформованих інтерпретаційних смислових рамок не відбувається. Процес самовизначення є постановкою та вирішенням проблеми, вбачанням чи формулюванням протиріч, що вимагає від особистості не лише Я-висловлювання, а й артикуляції власних поглядів, які ґрунтуються на результатах вибору із культурних цінностей, або діяльності з вибудовування власної позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних обставинах. Побудова власних смислів цінностей в осіб юнацького віку, у яких несформований смисловий рівень інтерпретації, не відбувається.

Проведене аналітично-констатувальне дослідження дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Для досліджуваних молодшого шкільного віку найбільш властивий передсмисловий рівень інтерпретаційних процесів, для якого характерна сформованість умінь виокремлювати окремі елементи досвіду, формулювати вербальні висловлювання стосовно зазначеної теми, виокремлювати основну думку тексту, ставити запитання відповідно до змісту тексту. В результаті дослідження виявлено, що є категорія дітей такого віку, в яких не сформовані інтерпретаційні процеси, що зумовлено нерозвинутою читацькою компетентністю молодшого школяра.

2. У підлітковому віці найбільш вираженим є перехідний до смислового та смисловий рівень інтерпретаційних процесів. Наявність смислового

рівня інтерпретації свідчить про вміння підлітка вести певний діалог з автором тексту, розвинуту здатність описати власне продовження незакінченого твору, вміння виокремити проблему, основні ідеї та події, що транслюються автором. Цей вік характеризується активним розвитком умінь дитини вести внутрішній діалог з Іншим.

3. Для осіб юнацького віку характерними є смисловий та перехідний до метасмислового рівні сформованості інтерпретаційних процесів. Досягнувши цього віку, особистість здатна чітко визначати у соціокультурних текстах основну ідею, думку, тему, виділяти проблему; розуміти основні смислові думки, які транслює автор; продовжувати незавершені смислові віхи; встановлювати діалог з автором. Зазначені вміння сполучені з адекватною оцінкою власних можливостей, спроможністю приймати власні рішення та активно впроваджувати їх у своє життя, беручи відповідальність за їхні наслідки.

4. Врахування в освітньому процесі провідних умінь інтерпретації кожного вікового періоду шляхом розробки та запровадження необхідних заходів забезпечить, зокрема, у молодших школярів розвиток навичок читання та розуміння тексту та початок розвитку рефлексії, у підлітків – розвиток діалогічності та рефлексивності, в юнацькому віці – вирішення головного завдання – особистого та професійного самовизначення.

Механізм інтерпретації інтегрує у собі інтелектуальні процеси особистості, з допомогою яких встановлюються відповідності між локальними фрагментами досвіду та породжуються особисті значення і смисли. Тож, перспективи проведеного дослідження полягають у з'ясуванні провідних метакогніцій на різних вікових етапах становлення особистості, функціями яких у структурі самосвідомості є організація, регуляція та координація інших когнітивних процесів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 194 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731506/>
2. Зазимко О. В. Рефлексивне відособлення як механізм розуміння й інтерпретації особистісного досвіду. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2011. Т. II : Психологічна герменевтика. Випуск 7. С. 143–154.
3. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць. 2013. Вип. XV. С. 145–151.
4. Рудницька С. Ю. Структурно-процесуальна модель нарративного конструювання опыта личности. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. Том. II : Психологічна герменевтика. Випуск 13. С. 4–25.
5. Тонконог І. В., Ювковецька Ю. О., Кайда Н. О. Гендерні особливості вербальної репрезентації. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 2(4). С. 387–396.
6. Чепелева Н. В. Структурно-смысловая модель нарративного конструирования опыта в контексте развития личности. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. Том. II: Психологічна герменевтика. Випуск 13. С. 26–38.

7. Шиловська О. М. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду молодшими школярами. *Особистість та її історія* : колективна монографія / за ред. Н. В. Чепелевої, М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 297–311.
8. Antaki C., Billig M., Edwards D., Potter J. Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. *Discourse analysis as social critique*. 2021. P. 41–66.
9. Bamberg M., Georgakopoulou A. Small stories research: methods-meets methodology. *Narrative inquiry*. 2020. No. 30(2). P. 225–239.
10. Bamberg M., De Fina A., Schiffrin D. Selves and identities in narrative and discourse. *John Benjamins Publishing Company*. 2015. 343 p.
11. Bruner J. *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press. 1986. 265 p.
12. Bruner J. *Acts of meaning*. Cambridge, MA : Harvard University Press. 1990. 464 p.
13. Davies B., Harre R. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1990. No. 20(1). 43–63.
14. Gee J. P. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London : Routledge. 1999. 312 p.
15. McLeod J., Elliott S. *Discourse analysis: A practical guide*. Routledge. 2017. 255 p.
16. Mehan H. The construction of a situated self. *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* / Eds. R. Jessor, A. Colby, R. A. Shweder. Chicago : University of Chicago Press. 1996. P. 67–101.
17. Ochs E., Capps L. *Living narratives: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press. 2001. 340 p.
18. Rogoff B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press. 1990. 280 p.
19. Wertsch J.V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press. 1991. 335 p.
20. Wortham S., Kim J. K., Maynard A. E. *Discourse and education* Emerald Group Publishing. 2019. Vol. 9. 328 p.

#### REFERENCES

1. Chepelieva, N. V. (Eds.). (2022). *Dyskursyвне konstruivannia dosvidu u konteksti rozvytku osobystosti [Discursive experience constructing in the context of personal development]* : monograph. Kyiv : G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/731506/> [in Ukrainian].
2. Zazymko, O. V. (2011). Refleksyвне vidosoblennya yak mekhanizm rozuminnya y interpretatsiyi osobystisnoho dosvidu [Reflective detachment as a mechanism for understanding and interpreting personal experience in adolescence]. *Aktualni problemy psykholohii* : Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni G. S. Kostiuka NAN Ukrainy, 2: Psykholohichna hermeneutyka, 7, 143–154 [in Ukrainian].
3. Martynenko, V.O. (2013). Struktura i zmist chytats'koi kompetentnosti molodshykh shkolariv [The structure and content of reading competence of younger students]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* : Zbirnyk naukovykh prats, XV, 145–151 [in Ukrainian].
4. Rudnitskaya, S. Yu. (2021). Strukturno-protsessual'naya model' narrativnogo konstruivaniya opyta lichnosti [Structural-processual model of narrative construction of personal experience]. *Aktualni problemy psykholohii* : Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAN Ukrainy, 2: Psykholohichna hermeneutyka, 13, 4–25 [in Russian].
5. Tonkonoh, I. V., Yuvkovetska, Y. O., Kaida, N. O. (2022). Henderni osoblyvosti verbalnoi reprezentatsii [Gender peculiarities of verbal representation]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 2(4), 387–396 [in Ukrainian].
6. Chepeleva, N. V. (2021). Strukturno-smyslovaia model' narrativnogo konstruivaniia opyta v kontekste razvitiia lichnosti [Structural-meaning model of narrative construction of experience in the context of personality development]. *Aktualni problemy psykholohii* : Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAN Ukrainy, 2: Psykholohichna hermeneutyka, 13, 26–38 [in Russian].
7. Shylovska, O. M. (2018). Rozuminnya ta interpretatsiya osobystoho dosvidu molodshymy shkolyaramy [Understanding and interpretation of personal experience by younger schoolchildren]. *Osobystist' ta yiyi istoriya*. Nizhyn : NDU im. M. Hoholya. 297–311 [in Ukrainian].
8. Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., Potter, J. (2021). Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. In *Discourse analysis as social critique*, 41–66 [in English].
9. Bamberg, M., Georgakopoulou, A. (2020). Small stories research: methods-meets methodology. *Narrative Inquiry*, 30(2), 225–239 [in English].



10. Bamberg, M., De Fina, A., Schiffrin, D. (Eds.). (2015). Selves and identities in narrative and discourse. John Benjamins Publishing Company [in English].
11. Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Harvard University Press [in English].
12. Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press [in English].
13. Davies, B., Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63 [in English].
14. Gee, J.P. (1999). An introduction to discourse analysis: Theory and method. London: Routledge [in English].
15. McLeod, J., Elliott, S. (2017). Discourse analysis: A practical guide. Routledge [in English].
16. Mehan, H. (1996). The construction of a situated self. *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*, Ed. 1, 67–101 [in English].
17. Ochs, E., Capps, L. (2001). Living narratives: Creating lives in everyday storytelling. Harvard University Press [in English].
18. Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York : Oxford University Press [in English].
19. Wertsch, J.V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press [in English].
20. Wortham, S., Kim, J.K., Maynard, A.E. (Eds.). (2019). Discourse and education (Vol. 9). Emerald Group Publishing [in English].