

ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ РІВЕНЬ РОЗУМІННЯ В ПЕРФОРМАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Карповець М. В.

кандидат філософських наук, доцент,

докторант кафедри психології

Національний університет «Острозька академія»

вул. Семінарська, 2, Острог, Рівненська область, Україна

orcid.org/0000-0001-5322-089X

maksym.karpovets@oa.edu.ua

Ключові слова: *психологія розуміння, цінності, смисли, перформативна діяльність, перформанс, психологія вищої школи.*

У статті проаналізовано ціннісно-смысловий рівень розуміння як частини когнітивного сприйняття матеріалу студентами вищої школи в контексті перформативної діяльності. Для кращого розуміння проблематики запропоновано конкретизацію поняття «перформанс» як ключову категорію в перформативній діяльності студентів, використовуючи найактуальніші досягнення психології освіти, педагогіки та перформативних студій. Визначено, що перформанс є колективним процесом діяльносної взаємодії між викладачем та студентами (групою), що передбачає переживання, засвоєння і відтворення матеріалу завдяки інсценуванню заданої ситуації. Показано, що перформативна діяльність студентів сприяє не стільки когнітивним результатам, а й формуванню ціннісно-смыслових основ їхньої життєдіяльності, що виходить за межі професійної сфери. Проаналізовано такі структурні компоненти перформансу, як діяльність, дії та операції в їх ціннісно-смысловій актуалізації освітнього процесу вищої школи. Показано, що діяльність передбачає мотиваційний (причинний) зміст перформансу, який також прямо залежить від культурного контексту (походження студентів, ідентичність, світоглядні настанови, традиція університету). Натомість дії вже характеризуються варіативністю, під час якої студенти апробують покладені на них завдання. Не менш важливим є операційний компонент перформансу, що завдяки своїй повторювальній (ритуальній) природі уможливує засвоєння матеріалу до автоматизму. Наголошено на тому, що всі ці компоненти працюють на різних реєстрах перформансу, посилюючи ціннісно-смысловий рівень розуміння студентами як предмета, так і самих себе. Доведено, що перформанс набуває ціннісно-смыслового характеру, адже перформативна діяльність емоційно зближує учасників, позбавляє ієрархічності в намірі розкрити унікальні індивідуально-особистісні характеристики. Так доведено, що перформанс є не тільки освітньою технологією, а потужною психоемоційною ситуацією окреслення цінностей і вивчення смислів для студентів.

VALUE-BASED AND SEMANTIC LEVEL OF UNDERSTANDING IN THE PERFORMATIVE ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Karpovets M. V.

PhD, Associate Professor,

Postdoctoral Student at the Department of Psychology

National University of Ostroh Academy

Seminarska str., 2, Ostroh, Rivne region, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5322-089X

maksym.karpovets@oa.edu.ua

Key words: *psychology of understanding, values, meanings, performative activity, performance, psychology of higher education.*

The article analyzes the value-based and semantic level of understanding as part of the cognitive perception of material by higher education students in the context of performative activity. For a better understanding of the issue, the author proposes to specify the concept of “performance” in higher education as a key category in the performative activity of students, using the most relevant achievements of educational psychology, pedagogy, and performative studies. It is determined that performance is a collective process of active interaction between the teacher and students (group), which involves experiencing, assimilating, and reproducing the material through the staging of a given situation. It is shown that the performative activity of students contributes not only to cognitive results, but also to the formation of the value and semantic foundations of their life, which goes beyond the professional semiosphere. The article analyzes such structural components of performance as activity, actions, and operations in their value-semantic actualization of the educational process of higher education. Specifically, activity implies the motivational (causal) content of the performance, which also directly depends on the cultural context (students’ origin, identity, worldview, university tradition). Actions, on the other hand, are already characterized by variability, during which students try out the tasks assigned to them. Equally important is the operational component of performance, which, due to its repetitive (ritual) nature, makes it possible to master the material to the point of automaticity. It is emphasized that all these components work on different registers of performance, enhancing the value and semantic level of students’ understanding of both the subject and them. It is proved that the performance acquires a value-semantic character, because performative activity emotionally brings participants closer together, deprives them of hierarchy in the intention to reveal the unique individual and personal characteristics. Hence, performance is not only an educational technology, but also a powerful psycho-emotional situation for defining values and exploring meanings for students.

Постановка проблеми. Сучасна психологія освітньої та педагогічної діяльності вищої школи дедалі більше намагається переосмислити роль і значення неklasичних методик для передавання та засвоєння матеріалу. Чималу роль у цьому відіграли кризи останніх років, як-от пандемія коронавірусу, яка показала неефективність віртуального способу формування знань і навичок у студентів. Унаслідок цього студенти втратили не тільки рівень кваліфікації, а й загальну адаптивність до суспільства, навички до взаємодії та комунікації, мотивацію [7], креативність, рівень зацікавлення в предметі [10]. Чимало досліджень відзначають, що основною причиною втрати рівня розуміння є відсутність активної взаємодії між викладачем і

студентами [22], яка б сприяла подальшому професійному становленню. Студенти потребували більш інтерактивного, емоційно залученого способу взаємодії з викладачем, який сприймався б медіатором чи модератором між засвоєним матеріалом і психоемоційним станом. Відсутність такої взаємодії негативно впливала як на психологічний стан студентів і викладача, знижуючи мотивацію і загалом доцільність навчання.

Відповідно, це спонукало повернутися до аудиторної, фізичної взаємодії між учасниками освітнього процесу [8], щоб відновити втрачений компонент – активну та осмислену взаємодію в навчанні в просторі й часі. Завдяки цьому студент не просто засвоює знання, механічно відтворюючи

його під тиском викладача чи вимог університету, а вчиться конвертувати знання в щось більше – особистісне зростання та соціальну відповідальність. У цьому разі вікові психологи, педагоги й загалом дослідники освітнього процесу звертають увагу на незвичні, часто далекі від освіти методики, які б наближували навчальну діяльність до життя. Однією з таких методик є перформанс або перформативна діяльність (на цьому етапі не зосереджуватимемося на конкретизації відмінності між ними, умовно об'єднуючи їх у єдине ціле), що за своїм походженням має театральну й мистецьку природу. Перформанс не тільки є формою інсценування навчальних завдань, життєвих сценаріїв і проблемних ситуацій, а й потужним емоційним процесом, який впливає на ціннісно-сміслову прийняття себе і світу.

Психологічні дослідження перформансу у вищій школі є зовсім поодиноким явищем у західній соціогуманітарній традиції, а в українській і поготів. Тому доцільно розділити дослідження перформативної діяльності студентів у вищій школі на дві традиції: становлення перформативного підходу в психології та використання елементів і методик перформансу у вищій школі. Вже згадуваний Річард Шехнер спробував окреслити методологічне поле *performance studies*, де питання самості (*self*) та освіти посідають чільне місце. Дослідник дещо розширює розуміння перформансу, адже вважає, що більшість повсякденних повторювальних дій (навіть без наявності аудиторії) є перформансами [19, р. 27]. Ключовим чинником є самоусвідомленість та коригування перформансу, який поєднує тіло та дію в нерозривну єдність, називаючи їх «відтворюваними схемами поведінки» [19, р. 28]. Так, це суттєво ускладнює розуміння перформансу, тому є потреба обмежити й конкретизувати його зміст у психологічній та освітній сфері.

У психології перформанс асоціюється з терапевтичною традицією, яка активно зверталася до театру. Найперше тут варто згадати про Якоба Леві Морено, який упровадив теорію та практику психодрами, яка часто-густо містить елементи перформансу. Так пацієнти можуть позбутися своїх життєвих травм, дієво їх трансформуючи в корисний досвід. Роль терапевта як своєрідного модератора (чи «директора», як класифікував Морено у своїй системі структурних елементів) у цьому перформансі, – не заважати й за необхідності коригувати процес психодрами. У процесі виконання певних ролей починає формуватися особистість, її цінності та цілі, а також психоемоційне ядро. Тому перформанс для дослідника – це не просто імітація певних ролей, а «можливість повторного обговорення нерозв'язаних проблем у вільнішому, ширшому та гнучкішому соціаль-

ному середовищі» [14, р. 15]. Однак Морено також застосовував метод психодрами для колективної терапії, коли учасники розігрували власні життєві історії та проблеми (так їм легше було говорити про травматичний досвід, адже вони наче несерйозно ставляться до своїх травм через умовність гри).

Подібний підхід пізніше розвиває Фред Ньюман, який спробував об'єднати ідеї соціального конструктивізму та перформативної психології. Подібно до Морено, він уважав перформанс методом і середовищем, завдяки якому можна здійснити терапію. Як зазначає психолог, перформанс допомагає пацієнтам створювати образи себе завдяки тому, що вони апробують нові ролі та сценарії [16, р. 112]. Його терапевтичний підхід також допомагає подолати травми й страхи, де ключовим є постійний перформативний процес винайдення нових сенсів і значень завдяки груповому перформансу. Зважаючи на це, терапевт виконував роль диригента чи режисера, який знову ж таки контролював або коригував перебіг терапії.

Окрема традиція перформансу сформувалася в освіті, де місце перформативної діяльності у вищій школі теж відіграє суттєву роль. Перформативні теоретики освіти аналізують як перформативні елементи навчання, так і навчання як виконання. Останнє часто використовують як метафору теоретики освіти, які наголошують на процесі «виконання» освіти та втіленому залученні до процесу [6]. Ретроспективу навчання як вистави дає Еліс Лам Піно, яка узагальнює низку попередніх теорій щодо розгляду навчання як драматичної чи акторської дії. Так, попередні дослідження не виходили за межі міждисциплінарного поля, розглядаючи перформативність лише як мистецьку практику чи метафору [17]. Якщо навчання – це перформанс [17], то вчитель – виконавець [18; 20]. Стосовно цього ансамблю Брюс Макфарлейн стверджує, що «перформативність студентів є дзеркальним відображенням перформативності вчителя» [12, р. 338], оскільки вчитель не може виконати власний перформанс без активної участі студентів.

Можна також натрапити на дослідження, які описують важливість активного навчання (*active learning*), що теж за своїм змістом близьке до перформансу. Як зазначає Брукс, багато аудиторій дедалі більше орієнтуються на активне навчання, що є частиною ширшого освітнього руху до студентів, які залучені та задіяні до свого навчання [8]. В інтерактивному навчальному середовищі студенти функціонують як навчальні ресурси один для одного, тобто розмовляють одне з одним, спостерігають за роботою інших, діляться ідеями та ухвалюють колективні рішення [21]. Це вкотре доводить той факт, що наявність студентів у фізич-

ній аудиторії сприяє соціальній взаємодії, завдяки якій вони обмінюються досвідом та здобувають нові знання. Дослідники наголошують, що соціальна взаємодія впливає на когнітивні процеси й зміни [22], але перформативна теорія стверджує про зовсім інше. Процес соціальної інтеракції та когнітивні зміни в перформансі *відбуваються одночасно*, тобто дія і знання фактично збігаються в конкретній події.

Активне навчання передбачає акумуляцію інтерактивних інструментів для кращого когнітивного результату, коли перформативне навчання вже є інструментом і водночас ситуацією, у межах якої студенти перетворюють знання й алгоритмізовані (операційні) навички [11]. Деякі з них є усвідомленими, що переносить перформанс за межі групи в індивідуальний життєвий світ, який може набувати перформативного характеру лише тому, що він відрефлексований: «З усвідомленням приходить здатність коригувати дії» [19, р. 49]. Такий висновок може бути релевантним для будь-якого типу перформансу, зокрема в освітній сфері.

У вітчизняній традиції обмежено кількість досліджень про перформанс у вищій освіті, зокрема в руслі психології освіти чи вікової психології. Деякі автори прямо не вказують про перформанс, але у своєму описі сучасного стану освітньої діяльності вищої школи передбачають наявність інтерактивності, активної взаємодії між учасникам освітнього процесу й загалом процесуальний, а не результативний характер навчання. Так, Драч і Чернишова зазначають, що реформування вищої освіти передбачає «перехід до такої організації взаємодії педагога й студента, за якої акцент переноситься з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність того, хто навчається» [2, с. 3–4]. Такі й подальші дослідження вказують на важливість діяльнісного підходу в навчанні, який містить елементи перформансу, але не є ним хоча б тому, що позбавлений принципу спонтанності та імпровізації, спільного творення сенсів разом із викладачем, який тимчасового «вимикає» свою роль (взагалі в перформансі відбувається інверсія та розмивання виконавчих ролей, а також зміщення ієрархічних шаблів, перетворюючи освіту на платформу для взаємодії).

На цьому етапі важливо з'ясувати ціннісно-смысловий аспект розуміння в перформансі, адже саме він дає змогу не просто засвоїти знання, а й зробити їх значущими для людини, впливаючи на ідентичність і подальший життєвий вибір. Що стосується розуміння, то йдеться про три його рівні, а саме розуміння власного «Я», матеріалу й суспільної ролі. Передбачаємо, що найважливішим є розуміння студентами своєї суспільної ролі, що передбачає ціннісно-смыслову орієнта-

цію з подальшим усвідомленням і прийняттям своєї соціокультурної ідентичності.

Тому **мета статті** – обґрунтувати теоретичні основи ціннісно-смыслового рівня розуміння в перформативній діяльності студентів, зокрема на таких структурних рівнях, як діяльність, дії та операції. Мета спонукає до конкретизації поняття перформансу в освітній сфері, а також його ключових елементів, які впливають на формування цінностей і смислів у навчальному процесі студентів у вищій школі.

Результати дослідження. Перформанс неможливий лише для себе, він завжди спрямований *на когось*, тобто має бути цільова аудиторія. Навіть якщо викладач чи студент не звертається безпосередньо до аудиторії, але перебуває з нею в конкретному місці в конкретний час, а його дія має перформативний характер, то це так чи так є перформансом. Це пояснюється тим, що відбувається активний вплив на інших людей, а отже, озвучений матеріал стає причиною для подальших дій учасників. Іншими словами, інноваційність перформансу в освіті в його подієвій природі, яка розширює сприйняття освітнього процесу та його учасників до театралізованого, демонстративного видовища. У цій ситуації знання творяться, а *мислення стає колективним процесом*, який відбувається в дії й досягає свого емоційного, катарсисного апогею в події розуміння та взаєморозуміння між учасниками перформансу [24].

На нашу думку, перформанс – це особливий вид освітньої діяльності, у якій відбувається переживання, засвоєння й відтворення матеріалу завдяки активній взаємодії між викладачем та студентами. Також перформанс можна розуміти як «діяльність, що здійснюється через дії та призводить до формування операціоналізованих навичок» [11, р. 66]. Подібно до гри, перформанс тлумачиться нами як інструмент когнітивного розвитку та навчання, де основними аспектами є процес мислення та соціальна взаємодія [9, р. 137]. Як бачимо з визначення, перформанс у навчальній діяльності є не лише педагогічною методикою чи ситуацією (будучи тим і тим водночас), а й унікальною *подією*, яка досягається завдяки спільній злагодженій діяльності між учителем (модератором) і студентами (група). Користуючись методологічним підходом І. Ключанова, перформанс можна поділити на три ключові рівні: діяльність (*activity*), дії (*actions*) та операції (*operations*) [11, р. 66]. Кожен із рівнів сприяє процесу мислення та соціалізації, тобто ціннісно-смысловому розумінню студентами освітнього матеріалу та власної суспільної ролі й місці.

Діяльність залежить від певного культурного контексту, який зумовлює перформанс. У нашому випадку йдеться не тільки про українську освітню

традицію, а й про контекст кожного окремого університету. Тут можна ще додати контекст або дискурс спеціальностей, які також впливають на формат поведінки й мислення учасників освітньої діяльності. Важливим елементом є також мотив перформативної діяльності (одні здобувають освіту, продовжуючи династію своїх батьків, коли інші хочуть знайти собі нових друзів). Залежно від мотиву діяльності формується ціннісно-смілова залученість у перформанс. Припускаємо, що чим більша мотивація, тим більше ціннісне розуміння здобутих знань, власної професії й ідентичності. Прикметно, що мотивація по-різному впливає на характер перформативної діяльності, а отже, і на рівень розуміння. Скажімо, бажання завести нових друзів вплине на більшу активність, залученість в освітній процес, активізуючи комунікативні навички (регулятивно-поведінковий рівень розуміння). Натомість бажання зрозуміти доцільність та ефективність здобутих знань впливає більше на самоусвідомлення професійної ролі, врахування помилок і творення певних алгоритмів навчання (метакогнітивний рівень розуміння). Усе це в кожному конкретному випадку впливає на якість і перебіг перформансу, а отже, і на подальше формування цінностей та смислів.

У нашому випадку ми не розділяємо ці поняття, адже що є цінним для людини, то часто є і значущим. Діяльність уможливує вирішення важливих і менш важливих речей для людини, окреслюючи смислове поле для студентів. Як зазначає Ольга Москаленко, «внутрішню організацію ціннісних орієнтацій утворюють когнітивний (смісловий), емотивний (емоційно-оцінний) і конативний (поведінковий, діяльнісний, вольовий) компоненти» [4, с. 93]. У випадку перформативної діяльності важко розділити ці компоненти, які «взаємодіють між собою, є взаємозалежними і функціонують як єдине ціле» [4, с. 93]. Так, відтворення матеріалу, певних ролей і патернів поведінки завжди відбувається в емоційній близькості, де актуалізується також воля, мотивація студента до фіналізації події. Процесуальна природа перформансу важлива, тому студенти насамперед отримують задоволення від самого процесу й перебігу діяльності, але без мети жодна перформативна діяльність втрачає свою динаміку, а основне – смисл як для студентів, так і для викладача.

Інша річ, що залишається відкритим питанням те, як завдяки перформансу відбувається (і чи взагалі відбувається) певна систематизація та ієрархізація цінностей для студента; наскільки цей процес може бути редукованим до певних базових когнітивно-поведінкових процесів, які актуалізуються на певній стадії перформансу. Так чи так, перформанс зберіг свою орієнтацію

на індивідуалізацію, чим суттєво відрізнявся від інших гуманітарних та освітніх проєктів. Увага до внутрішнього світу людини, її переживань та емоцій, що проявляються в діяльності з іншими людьми, – основа будь-якого перформансу, а особливо освітнього, де формування особистості є однією з ключових цілей університету. Так закладається умова для формування смислів як сталих структур людської свідомості, уможливаючи подальше конструювання соціальних зв'язків. Як зазначає Я. М. Бугерко, «за допомогою своїх сенсів людина сприймає і розуміє безмежність та важливість відносин зі світом, а завдяки смислам вона відчуває свою належність до соціального співтовариства» [1, с. 17].

Другий рівень перформансу зумовлює послідовність дій, що призводять до певного результату чи досягнення поставлених цілей. Ігровий і театралізований моменти присутні, так само наявні спонтанні процеси, що додають перформансу певної «життєвої правди». Останнє наближує до психодрами, де «спонтанність і реалізованість дають змогу творчо й адекватно адаптуватися до життя» [9, р. 135]. Помилково вважати, що перформанс студентів є лише спонтанною взаємодією заради взаємодії. Будь-яка імпровізація відбувається в чітко заданих межах і передбачає певну кількість дій, щоб досягнути цілі й сприяти соціалізації. Щодо освітнього процесу, то викладач як модератор і водночас учасник перформансу вказує студентам, чого потрібно досягнути протягом певного часу в конкретному місці. Так, перформативні дії передбачають опанування, апробацію і корекцію навичок із подальшим доведенням їх до автоматизму [11, р. 66]. Наприклад, викладач з вокалу показує, як відтворити певні звуки, і просить повторити студентів, виконуючи конкретні дії: правильна постава, затримка дихання, чітка вимова тощо.

Третій рівень передбачає, що кожна дія містить певну кількість операцій, тобто «рутинних процесів, які залежать від певних умов і спричиняють коригування дій» [11, р. 66]. Перформанс не тільки конструє соціальну ситуацію, а й завдяки такій операції та формі повторення дій як ритуал надає цінності та смислу скоєному: «Якщо учасники ритуального дійства хочуть, щоб їх сприйняли інші, то вони інсценують свою ритуальну композицію із цією метою. Це справедливо, наприклад, для ритуалів призначення на нову посаду чи прийняття певної функції в межах суспільства, або ж для ритуалів переходу від однієї життєвої стадії в іншу» [23, с. 21]. Важливо й те, що ритуалізація перформативних дій не тільки додає смислу засвоєному матеріалу, а й формує ціннісні зв'язки між учасниками перформансу. Це не просто повторення матеріалу студентами у форматі

завчення, а відтворення його завдяки дії. Так студенти бачать, що здобуті знання набувають певної соціальної та навіть *екзистенційної композиції* (у ситуації вдалих та емоційних перформансів відбувається переосмислення не тільки когнітивного досвіду, а й власних світоглядних настанов), коли між студентами та викладачами створюється унікальна ситуація довіри [3, с. 39]. У якомусь сенсі це моделювання маленьких соціальних груп чи інститутів, перформативна репетиція до дорослого життя.

Операції в перформансі – це доведені до автоматизму дії. Якщо брати до уваги емоційно-смиловий рівень, то студенти також переживають навчальну ситуацію як подію з конкретними психологічними та світоглядними (більшою мірою професійного характеру) наслідками. Наприклад, моделювання психологічної консультації в аудиторії, де відбулося порушення особистих кордонів пацієнта, спровокує гостру емоційну реакцію в обох акторів – як терапевта, так і студента. Залежно від рівня емоційного й перформативного «занурення» в ситуацію рівень переживання може варіюватися. Принцип інсценування в якийсь момент «знімає» розуміння того, що ситуація перформативно виконується, адже межі між грою і життям поступово зникають. Роль викладача (який також може виконувати роль терапевта, пацієнта або будь-яку іншу) бути поруч, контролювати і вчасно втрутитися.

У контексті вищої школи інсценування часто стосується публічного виконання у форматі виступів, презентацій або доповідей. Однак перформативне інсценування відмінне тим, що студенти діють не за власними сценаріями, а за підготовленими викладачем, який водночас може міняти напрям дії в межах цього сценарію. Мультиваріативність дій завдяки імпровізації та спонтанності, що особливо притаманно будь-якому перформансу, не тільки актуалізує уяву, творче мислення як базові когнітивні процеси, а й глибоко індивідуалізує дію. Завдяки методу спроб і помилок (які в перформансі навіть є бажаними) студенти звільняються від обмежень у своїх перформативних практиках під час освітнього заняття, формуючи свій унікальний когнітивний стиль для структурування власного образу світу. Так, перформанс передбачає особливу діяльність студентів (виконавці) і викладача (медіум) як процес інсценування та імпровізації, що неминуче формує індивідуальний когнітивний стиль конструювання світу.

Заключний і надзвичайно важливий рівень передбачає те, що таку ситуацію потрібно повторювати, надаючи їй статусу алгоритму й у подальшому психологічно *готувати* студентів до професійних і життєвих ситуацій. Інакше кажучи, чим більше студенти повторюють певні навички (пер-

формативно трансформуючи знання в дії), тим більше вони впевнено й спокійно виконуватимуть свої професійні та соціальні ролі: «У перформансі ми є тими, ким стаємо (*to perform who they are becoming*). Процес становлення є водночас результатом становлення. Незвично, адже зазвичай ми відділяємо процес від продукту, де важливішим є останнє. Однак для перформативних психологів особистість – ані процес, ані результат, а діалектична єдність того й того» [3, с. 41]. Тут важливо також долучати метакогнітивний рівень, який допоможе здійснити саморефлексію заради глибшого усвідомлення того, заради чого й кого відбувається перформанс. Це можливо як перед заняттям (або цілим навчальним курсом), так і після, залежно від поставленої цілі. Завдяки рефлексії студенти більш осмислено ставляться до процесу й результатів перформансу, намагаються трансформувати емоційний досвід у когнітивний [15].

Висновки. Отже, психологія перформансу в освітньому процесі вищої школи залишається невивченою і недослідженою в українській науці. Однак теоретичний аналіз показав, що зв'язок із психодрамою, когнітивними стилями, діяльним підходом не робить перформативну теорію маргіальною та ізольованою серед інших методологій. Перформанс уможливує як колективну роботу студентів, опредмечуючи через мову та дію матеріал, синтезуючи мислення й діяльність між учасниками процесу. Як було показано, перформанс є інструментом когнітивного розвитку та навчання студентів, де основними аспектами є процес мислення й соціальна взаємодія. Так, студенти не просто засвоюють поданий матеріал, а переживають його в спільній подієвій площині, унаслідок чого засвоєні знання стають цінними та осмисленими. Зрештою, набутий досвід теж стає ціннісно-смиловим, адже перформативна діяльність емоційно зближує учасників, позбавляє ієрархічності в намірі розкрити унікальні індивідуально-особистісні характеристики студентів.

У дослідженні встановлено, що перформативна діяльність студентів вищої школи передбачає активну, часто спонтанну взаємодію між учасниками процесу, де ключовими компонентами є діяльність, дія та операції. Діяльній рівень передбачає низку мотивів, які керують студентами проявляти себе в певний перформативний спосіб. Важливим тут є культурний контекст, який впливає на характер поведінки, а також ціннісно-смилову орієнтацію. Діяльність уможливує вирізнення важливих і менш важливих речей для людини, окреслюючи цим смислове поле для студентів. Послідовність дій у перформансі передбачає певне цілепокладання, тобто наслідок. Якщо діяльність через мотивацію зумовлю-

вала причину, то дії через цілі зумовлює наслідок і подальший смисл перформативної діяльності. Нарешті, дії призводять до операцій, що є ритуальним повторенням правил через інсценування, заданих (показаних) викладачем чи створених (оприявленних) під час перформансу. Ритуалізація перформативних дій не тільки додає смислу засвоєному матеріалу, а й формує ціннісні зв'язки між учасниками перформансу. Отже, кожен освітній перформанс розглядається як діяльність на найвищому, серія дій на середньому та конкретні

операції на найнижчому ціннісно-смисловому рівні розуміння.

Проаналізувавши особливості ціннісно-смислового рівня розуміння в перформативній діяльності студентів, важливо в подальшому розробити й реалізувати емпіричну апробацію трьох компонентів перформансу для студентів соціально-гуманітарних спеціальностей. Також суттєво проаналізувати й апробувати інші рівні розуміння в перформансі, як-от регулятивно-поведінковий, когнітивний та метакогнітивний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугерко Я. М. Вплив ціннісних орієнтацій на професійний розвиток фахівців соціогуманітарного профілю. *Журнал сучасної психології*. 2024. № 1 (32). С. 15–22. DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-1-2>.
2. Драч І. І., Чернишова Є. Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С. 1–10. <https://lib.iitta.gov.ua/7117/1/10dramhc.pdf>.
3. Карповець М. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка»*. 2023. Випуск 74. С. 36–43. DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-36-43.
4. Москаленко О. В. Структурні компоненти ціннісно-смислової сфери особистості. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2013. Випуск 1. С. 91–98.
5. Мотков С. О. Ціннісно-смислова сфера особистості: роль, структура та функції. *Psychological Journal*. 2018. № 10(20). С. 105–128.
6. Alexander, B.K., Anderson, G.L. & Gallegos, B. P. *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Routledge, 2005. 294 p.
7. Basar Z.M., Mansor A.N., Jamaludin K.A. & Alias B.S. The Effectiveness and Challenges of Online Learning for Secondary School Students – A Case Study. *Asian Journal of University Education (AJUE)*. 2021. № 17 (3). P. 119–129. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14514>.
8. Brooks, D. C. Space Matters: The Impact of Formal Learning Environments on Student Learning. *British Journal of Educational Technology*. 2011. № 42 (5). P. 719–726. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x>
9. Handzilevska H. & Shyriaieva T. Psychodrama as a Means of Teaching Gifted Children English Languages a Second One. *Pedagogika dziecka*. Lublin: POLIHYMNIA, 2014. S. 133-140. <https://eprints.oa.edu.ua/8835/1/133-140.pdf>.
10. Kedia P. & Mishra L. Exploring the Factors Influencing the Effectiveness of Online Learning: A Study on College Students. *Soc Sci Humanit Open*. 2023. № 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100559>.
11. Klyukanov I. E. Performativity Principle. 'The Deed Is Everything'. *Principles of Intercultural Communication*. Routledge, 2020. P. 55–83.
12. Macfarlane B. Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*. 2015. № 34(2). P. 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
13. Macfarlane B. The Performative Turn in the Assessment of Student Learning: A Rights Perspective. *Teaching in Higher Education*. 2016. № 21 (7). P. 839–853. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623>.
14. Moreno J. L. *Psychodrama*. Volume 1. Psychodrama Press, 2020. 563 p.
15. Nikitchuk, U. & Kalamazh, V. Enhancing Psychology Students' Ability of Problem-Solving Through Design Thinking. *Youth Voice Journal: Young People in Education*. 2021. Vol. 2. P. 57–65.
16. Newman F. *A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self. Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York and London: Routledge, 1999. P. 111–132.
17. Pineau, E. L. *Critical Performative Pedagogy*. Teaching Performance Studies. Carbondale: Southern Illinois Press, 2002. P. 41–54.
18. Prendergast M. Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy. *International Journal of Education & the Arts*. 2008. № 9(2). P. 1–19.
19. Schechner R. *Performance Studies. The Introduction*. Third Edition. Routledge, 2013. 402 p.
20. Schewe M. & Woodhouse F. Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master). *Scenario*. 2018. XII (1), P. 53–69. Retrieved from <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>.

21. Strebe D. D. An Efficient Technique for Creating a Continuum of Equal-Area Map Projections. *Cartography and Geographic Information Science*. 2018. № 45 (6), P. 529–538. <https://doi.org/10.1080/15230406.2017.1405285>.
22. Qureshi M. A., Khaskheli A., Qureshi J. A., Raza S. A., & Yousufi S. Q. Factors Affecting Students' Learning Performance through Collaborative Learning and Engagement. *Interactive Learning Environments*. 2021. № 31(4), P. 2371–2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>.
23. Wulf C. *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld, 2005. 178 s.
24. Ziegler R. & Weger U. Thinking Action as a Performative and Participative Mental Awareness. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.901678>.

REFERENCES

1. Buherko Y.M. (2024). *Vplyv tsinnisnykh oriientatsii na profesiyni rozvytok fakhivtsiv sotsiohumanitarnoho profilu [The Influence of Value Orientations on the Professional Development of Socio-Humanitarian Specialists]*. Zhurnal suchasnoi psykholohii, 1 (32), 15–22 [in Ukrainian].
2. Drach I.I., Chernyshova Y.R. (2010). *Osoblyvosti osvithoi diialnosti u suchasni vyshchii shkoli [The Features of Educational Activities in Modern Higher Education]*. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu, 3, 1–10 [in Ukrainian].
3. Karpovets M. (2023). *Psykholohichna metodolohiia performansu v osvithomu protsesi vyshchoi shkoly [Psychological Methodology of Performance in the Educational Process of Higher Education]*. Naukovi zapysky. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika», 74, 36–43 [in Ukrainian].
4. Moskalenko O.V. (2013). *Strukturni komponenty tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti [Structural Components of the Value-Based and Semitocal Sphere of Personality]*. VISNYK NTUU “KPI”. Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika, 12, 91–98 [in Ukrainian]
5. Motkov S.O. (2018). *Tsinnisno-smyslova sfera osobystosti: rol, struktura ta funktsii [The Value-Based and Sensual Sphere of Personality: Role, Structure, and Functions]*. Psychological Journal, 10(20), 105–128 [in Ukrainian].
6. Alexander, B.K., Anderson, G.L. & Gallegos, B. P. (2005). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Routledge.
7. Basar Z.M., Mansor A.N., Jamaludin K.A. & Alias B.S. (2021). *The Effectiveness and Challenges of Online Learning for Secondary School Students – A Case Study*. Asian Journal of University Education (AJUE), 17 (3). 119–129. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14514>.
8. Brooks, D. C. (2011) *Space Matters: The Impact of Formal Learning Environments on Student Learning*. British Journal of Educational Technology, 42 (5), 719–726. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01098>.
9. Handzilevska H. & Shyriaieva T. (2014). *Psychodrama as a Means of Teaching Gifted Children English Languages a Second One*. Pedagogika dziecka. POLIHYMNIA, 133-140. <https://eprints.oa.edu.ua/8835/1/133-140.pdf>.
10. Kedia P. & Mishra L. (2023). *Exploring the Factors Influencing the Effectiveness of Online Learning: A Study on College Students*. Soc Sci Humanit Open, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100559>.
11. Macfarlane B. (2015). *Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance*. Higher Education Research & Development, 34(2), 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
12. Macfarlane B. (2016). *The Performative Turn in the Assessment of Student Learning: A Rights Perspective*. Teaching in Higher Education, 21 (7), 839–853. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623>.
13. Moreno J. L. (2020). *Psychodrama. Volume 1*. Psychodrama Press.
14. Nikitchuk, U. & Kalamazh, V. (2021). *Enhancing Psychology Students' Ability of Problem-Solving Through Design Thinking*. Youth Voice Journal: Young People in Education, 2, 57–65.
15. Newman F. (1999). *A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self*. Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind. New York and London: Routledge, 111–132.
16. Klyukanov I. E. (2020). *Performativity Principle. 'The Deed Is Everything'*. Principles of Intercultural Communication. Routledge, 55–83.
17. Pineau. E. L. (2002). *Critical Performative Pedagogy*. Teaching Performance Studies. Carbondale: Southern Illinois Press, 41–54.
18. Prendergast M. (2008). *Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy*. International Journal of Education & the Arts, 9(2), 1–19.
19. Schechner R. (2013). *Performance Studies. The Introduction*. Routledge.
20. Schewe M. & Woodhouse F. (2018). *Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master)*. Scenario, XII (1), 53–69. Retrieved from <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>.

21. Strebe D. D. (2018). *An Efficient Technique for Creating a Continuum of Equal-Area Map Projections*. *Cartography and Geographic Information Science*, 45 (6), 529–538. <https://doi.org/10.1080/15230406.2017.1405285>.
22. Qureshi M. A., Khaskheli A., Qureshi J. A., Raza S. A., & Yousufi S. Q. (2021). *Factors Affecting Students' Learning Performance through Collaborative Learning and Engagement*. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2371–2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>.
23. Wulf C. (2005). *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld [in German].
24. Ziegler R. & Weger U. (2023). *Thinking Action as a Performative and Participative Mental Awareness*. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.901678>.