

УДК 159.922.6+378

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2024.21.16>

## ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ У ПЕРФОРМАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

**Максим Карповець**

*Національний університет «Острозька академія»,  
вул. Семінарська, 2, м. Острог, Україна, 35800  
e-mail: maksym.karpovets@oa.edu.ua*

У статті здійснено аналіз розробленої теоретико-концептуальної моделі формування розуміння у перформативній діяльності студентів вищої школи. Доведено, що у наявному психологічному та педагогічному дискурсі проблема розуміння спрямована в різні предметні площини, де перформанс і перформативні методики не є серед них. Перформанс передбачає активну і творчу взаємодію між учасниками освітнього процесу, зокрема викладачем і студентами, де задіяні тілесність як засіб індивідуального та колективного вираження, діяльність як форма рольової та виконавчої взаємодії, а також презентація із певним рівнем драматургії та інсценізації. Пояснено зміст кожного компонента та його значення для ефективності навчального процесу, становлення світоглядних орієнтирів та професійної компетентності студента. Перформанс уможливує сформувати довірливі, емпатійні та позитивні стосунки, що також сприяє глибшому розумінню свого «Я», цінностей, смислів і життєвих ролей.

Запропонована теоретико-концептуальна схема передбачає перформативне формування розуміння у різних взаємопов'язаних компонентах. Зміст емоційного компонента обумовлює наявність глибоких емоцій і переживань, які продукує перформативна взаємодія з іншими, а також стратегію подолання тривожності й управління емоціями в рамках емоційного інтелекту. Логічним є особистісно-смісловий компонент, що сприяє розширенню концептуальні уявлень та рефлексії мотивацією, ціннісно-смісловою основою розуміння своєї професійної ролі та ідентичності. Обґрунтовано, що когнітивний компонент у перформативному розрізі розуміння пов'язаний із процесами формування знання і засвоєння предмета, що має на меті формування практичного знання, апробованого в змодельованих переформатованих ситуаціях і контекстах. Метакогнітивний компонент уможливує корекцію дій під час перформансу, врахування помилок і досвіду, що сприятиме покращенню розумінню студентів у професійній активності. Отож, створена модель закладе основне подальшої її перевірки шляхом емпіричної перевірки.

*Ключові слова:* теоретична модель розуміння, психологія розуміння, пізнання, перформанс, навчальна діяльність студентів, університет.

**Актуальність дослідження.** Проблема розуміння є однією із найбільш складних у когнітивній психології, адже передбачає залучення великої кількості методик для перевірки механізмів сприйняття, засвоєння та аналітичного відображення навколишньої реальності. Особливо ця проблема актуальна для вищої школи. З одного боку, процеси розуміння суб'єктивно варіюються залежно від соціокультурного контексту, традиції освіти, специфіки освітньої програми: «Діапазон досліджень процесу розуміння українськими дослідниками надзвичайно великий: від розуміння художніх творів, алегорій, казок, приказок, загадок, картин до розуміння наукових текстів, піктограм, різноманітних за змістом задач та ін. Контингент піддослідних – від дошкільників до старшокласників і студентів» [4, с. 192]. З іншого боку, науковий підхід до розуміння передбачає пошук об'єктивних заasad і законів, які «працювали б» незалежно від зовнішніх умов. Така відмінність у підходах

вплинула на побудову різноманітних теоретико-концептуальних моделей до формування розуміння у студентів вищої школи.

У сучасній вищій освіті є потреба в нових підходах і методиках до навчальної діяльності студентів. Перформативний підхід є одним із найбільш інноваційних і водночас малодосліджених, що своїми витокami сягає мистецтва перформансу, театру, соціальних практик і культурних інсценізацій. Відповідно застосування елементів перформансу не може не впливати на когнітивні здібності студентів, адже передбачає високий рівень креативності, взаємодії та уміння «бути незалежними і діяти на основі самодостатності з іншими членами спільноти» [25, р. 45]. Таке навчання «виникає з активного експериментування, вирішення проблем і тестування можливостей» [11]. Як доводять дослідження в галузі когнітивної науки, перформативні методи викладання та навчання сприяють глибшому розумінню змісту та покращують довготривале збереження знань [9]. У якомусь сенсі перформативний підхід розширює розуміння навчання як лише когнітивного процесу (отримання знань про світ, пошук взаємозв'язку між предметами), але й навчає соціально-поведінкових патернів, як-от уміння взаємодіяти з іншими, приймати рішення, толерувати інших у їхньому культурному різноманітті. Відповідно процес розуміння постає змістовно наповненими і соціально значущим, що потребує застосування нових, часто міждисциплінарних підходів і формування психолого-дидактичних програм.

Не останнє значення у появі тієї чи тієї моделі має методологічна основа, адже наявність певної парадигмальної оптики безпосередньо визначає структуру компонентів у моделі, а також їх системність і реалізацію емпіричного дослідження. В українському психолого-педагогічному науковому дискурсі майже відсутній перформативний підхід до вивчення процесів розуміння студентів ЗВО, що може бути пояснено декількома причинами.

По-перше, перформативна теорія у психології більше асоціюється із театральною терапією пацієнтів, де застосовуються методи драматизації, імпровізації та рольової поведінки для подолання психологічних травм [19; 21; 22]. Відповідно перформативні прийми та методики інтегрувалися в арт-терапію чи психодраму, тому не набули власної традиції та відповідного наукового аналізу. По-друге, експериментальна та імпровізаційна природа перформансу не відповідає чітким педагогічним канонам, ієрархіям і вимогам, тому вся «демократичність» такого підходу використовується як виняток окремими викладачами. Це також обумовлено усталеною епістемологічною традицією у вітчизняній освіті (успадкованою від радянської культури), де знання сприймається лише у форматі «спускання» від викладача до аудиторії (як правило, пасивної у своїй ролі), де перший є беззаперечним авторитетом у певній галузі. На думку деяких дослідників, це вплинуло на ідеологізацію та автоматизацію знання [13], витісняючи інтерактивність, групову роботу та «вироблення» знання поза межами навчального процесу.

Перформативні теоретики та практики [18; 23; 24; 25] натомість намагаються повернути ці витіснені та вкрай необхідні сьогодні когнітивні технології до сучасної освіти. Викладачі-трансформатори відмовляються від позиції «мудреця на сцені» [22, р. 234], пропонуючи натомість змінити роль студентів із пасивних споглядачів на рівноцінних партнерів у творенні знання. Як зазначає Дороти Хіткот, викладач зійшов зі свого п'єдесталу й переконався, що рішення приймає аудиторія, а учням надали «владу функціонувати» [15]. Не менш важливим аспектом перформативного повороту в освіті було повернення важливості емоцій, або емоційного перформансу [14], що також регулює як поведінку викладача та студентів, так і когнітивні процеси та успішну діяльність останніх.

**Метою статті** є обґрунтування теоретико-структурної моделі формування розуміння у перформативному діяльності студентів вищої школи для подальшої емпіричної апробації. Зокрема важливо схарактеризувати сутність, структуру та функції перформансу

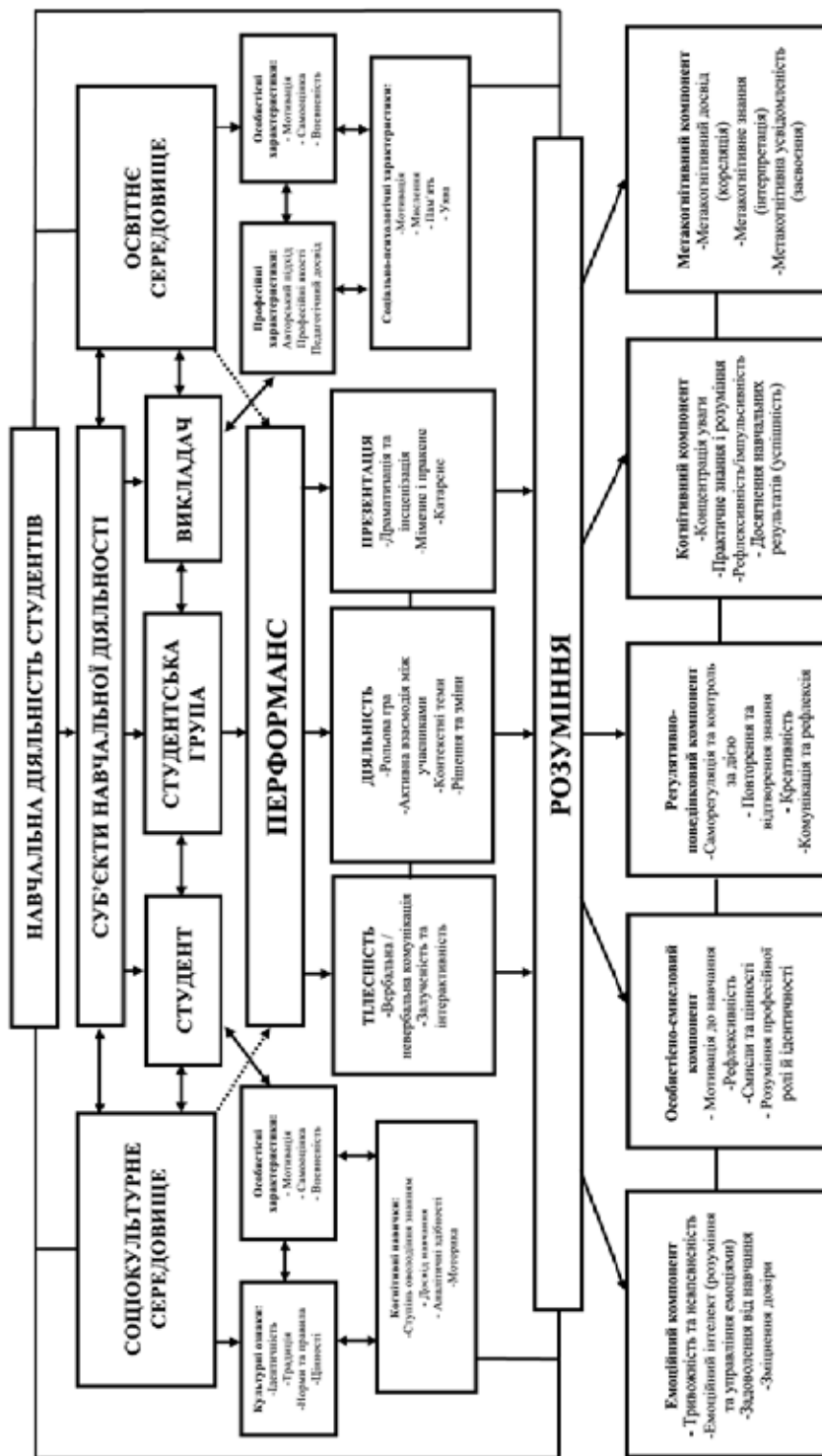


Рис. 1. Теоретико-концептуальна модель формування розуміння в перформативній діяльності студентів

як незалежної зміни, а також пояснити важливість його компонентів для подальшого експерименту. Другим завданням є обґрунтування розуміння як залежної зміни, що містить емоційний, особистісно-смысловий, регулятивно-поведінковий, когнітивний та метакогнітивний компоненти (рис. 1).

**Виклад основного матеріалу.** Теоретико-концептуальна модель передбачає навчальну діяльність студентів як центральну ланку освітнього процесу у вищій школі. Навчальна діяльність вищої школи є організованою системою, до якої входять суб'єкти навчальної діяльності (студент, студентська група, викладач), соціокультурне та освітнє середовище. Психологічний зміст формування розуміння студентів у вищій школі обумовлює взаємодію суб'єктів передусім у студентській групі, адже перформанс вирізняється з-поміж інших методик тим, що можливий лише в колективній співдіяльності.

Важливу роль відіграють соціокультурне та освітнє середовище, що формують психолого-педагогічні умови для перформативної взаємодії між студентами й викладачем. Соціокультурне середовище є зовнішнім фактором, який впливає на студента й навчальний процес, обумовлюючи частково або повністю сформовані культурні, особистісні та когнітивні ознаки/характеристики/навички. Культурні ознаки є загальним комплексом цінностей, правил, норм, традицій і звичаїв, носієм яких є студент. Наявність культурних ознак свідчить про те, що студент долучається до навчальної діяльності вже з певним комплексом світоглядних настанов, сформованих у його сім'ї, колі спілкування чи соціальної спільноти.

Існує чимало підходів до перформансу в навчальній діяльності, які враховують низку важливих структурних елементів у його змістовій частині. У найбільш загальному сенсі перформанс сприяє видимості й активності студентів як «виконавців навчання» [16, р. 627], а роль викладача в тому, щоб сприяти всебічному розвитку студентів [18], підтримувати їхні пізнавальні запити та ініціативи. У контексті когнітивних процесів перформанс сприяє більше умовам формування і продукування знання, де його об'єктивність ставиться під сумнів. Важливіше інше – долучити кожного суб'єкта до взаємодії з іншими, навчити його бути співучасником навчання як сукупності змодельованих, розіграних життєвих ситуацій. Крістоф Вулф, один із центральних теоретиків перформативності, зазначає про важливість єдності тіла, діяльності та презентації (виконання) в перформансі [25], що відображено у відповідних компонентах нашої моделі, адаптованої до освітнього середовища вищої школи.

Тілесність є важливою частиною перформансу й освітнього процесу, адже це один із способів оприявлення мисленневої активності завдяки вербальній та невербальній комунікації. Також тілесність є комплексом різноманітних стратегій тіла, що задіяне в навчальний процес: робота в групі, презентація матеріалу перед аудиторією, взаємодія з простором в університеті та поза університетом, виконання рольових завдань під час перформансу. Так, викладачі та студенти «не лише спілкуються усно, а й використовують додаткові засоби вираження, завдяки чому «головою, серцем, руками, ногами» залучаються до творчого процесу викладання та навчання» [17, р. 53]. Тіло є тим інструментом, яке не тільки транслює перформативне завдяки мові, але й відтворює його в дії. Наприклад, показовою є проста вправа для знайомства, коли студенти перебувають у колі і один із них підходить і плескає долонею в долоню («дає п'ять») іншій людині, а вона, своєю чергою, робить те ж саме й так передає естафетою цю тілесну практику наступному студентові. Так тіло стає інструментом для взаємодії, перформативного знайомства й зближення між студентами й викладачем.

Залученість (*involvement*) у навчання є в моделі перехідним елементом від тілесності до діяльності. Особливість перформансу полягає в тому, що він сприяє максимальній задіяності учасників до дії в певному місці та часі. Найважливішим психологічним

результатом тілесного залучення та інтерактивності у перформансі є можливість для позбавлення тривоги, страхів і комплексів, що в майбутньому приводить до глибшого розуміння не тільки навчального предмета й матеріалу, але й власного «я». Це також сприяє співпраці та становленню стосунків між суб'єктами освітнього процесу. Викладач повинен розуміти, що не всі студенти розкриються відразу, тому перформанс – це сукупність повторюваних дій в інтеракції.

Діяльність є органічним і логічним доповненням до тілесності, адже передбачає активну взаємодію між студентами й викладачем у спільному перформативному полі. Передусім діяльність може продукувати низку рольових моделей, які виконують учасники перформансу. Наявність ролей «знімає» психологічну напругу та невпевненість студентів, дозволяє їм через ігрові форми більш цікаво й доступно наблизитись до розуміння засвоєного матеріалу. У діяльності студенти завжди активно й динамічно взаємодіють, вирішуючи поставлені завдання, що відображує ціль перформансу – залучити всіх до навчального процесу. Між задіяними особами формуються прості, але важливі емоційні та соціальні зв'язки, що сприятимуть подальшому професійному розвитку. Дороти Хіткот, засновниця перформативної педагогіки, також запропонувала увести контекстні теми (*context specific topics*) як частину освітнього перформансу. Студенти співпрацюють у вигаданому контексті драми для того, щоб пояснити свої специфічні теми та знання. Відповідно «рольові конвенції» визначають і обрамлюють контекст [15, р. 166–167], у межах якого формується знання і розуміння.

Структурне наповнення презентації передбачає наявність виконавських процесів, які спрямовані на індивідуальне/колективне переживання процесу навчання і розуміння (усвідомлення). Перформанс уможливує великий спектр виконавських дій, які часто передбачають певний рівень драматургії та інсценізації. Зміст драматургії у навчальній діяльності обумовлює два етапи: 1) задум викладача, який умовно окреслює межі майбутньої взаємодії між студентами; 2) практичну реалізацію задуму, у якій беруть участь як студенти, так і викладач (можуть також долучатися зовнішні учасники, якщо це передбачає формат навчального заняття). Головне в драматургії – відчуття того, що можна реалізувати та пережити новий і незвичний досвід у спільній перформативній взаємодії, де логіка й перебіг заняття повністю перебуває під контролем самих учасників: «У цьому полягає сила драми, оскільки вона може забезпечити досвід, подібний до життя, і можливості для буття, для творення та експериментів на території, захищеній від наслідків реального» [11].

Перформанс в освітньому процесі передбачає проектування суб'єкта в різних інсценізаціях, що також впливає на його когнітивну активність та результативність. Інсценізація – це показ результатів своєї діяльності для аудиторії з можливістю залучення останньої до взаємодії та взаємотворення знання. Так, демонструючи результати своєї діяльності під час перформансу, студенти формують навчальні умови для обговорення, взаємодії та «управління своїм навчальним процесом» [25, р. 45]. Пізнавальний процес під час інсценізацій набуває безпосереднього, реально втіленого змісту, коли студенти відчувають свою важливість у конкретний момент.

Мімізис є перформативною формою наслідування слів, поведінки й загалом моделі викладача, натомість прaxis є множиною перформативних практик, спрямованих на зміну засвоєного знання. Мімізис як наслідування є важливим когнітивним процесом, адже завдяки процесам засвоєння, повторення та відтворення можна досягти максимальної точності в тому, що намагається передати викладач студентові або студент студентові. Praxis теж є важливою частиною презентації і перформансу, адже використовується для подолання дихотомії між думкою та дією. В освітньому середовищі praxis обумовлює

те, як представляти та формувати практичне знання. Аналогом до нього може бути дієве знання (*action knowledge*), яке Дуглас Барнз визначає як знання, яке ми використовуємо «для власних цілей... [і] починаємо включати його в наше уявлення про світ і використовувати його частини, щоб упоратися з потребами життя» [10, р. 81–82]. Важливо, що праксис часто містить можливість практичного (діяльнісного) навчання за межами університету (*extracurricular experience*), сприяючи соціалізації студентів. У якомусь сенсі праксис і є основною особливістю перформансу, оскільки це процес, за допомогою якого «висока теорія», урок або навичка практично втілюються чи реалізуються [12].

Як уже було неодноразово зазначено, перформанс у своїх структурних компонентах впливає на психологічний процес розуміння на різних стадіях реалізації. Про структуру розуміння є низка моделей, розроблених відповідно до предмета дослідження: Коваленко А.Б. [4] запропонувала модель розуміння творчих задач; Савелюк Н.М. [6] створила оригінальну модель розуміння релігійного дискурсу; Весельська А.Л. розробила модель розуміння музичних творів; Кравчина Т.В. [5] концептуалізує моделі розуміння іншомовного тексту. У контексті перформансу та вищої школи найближчою нам видається модель Алли Коваленко, яку ми й узяли за основу. Так, структура розуміння в дослідниці передбачає наявність трьох компонентів: когнітивного, операціонального (мисленнєві стратегії) та регулятивно-особистісного [4]. Помітно, що в цій моделі відсутній емоційний компонент, на що також вказує Наталія Савелюк, адже він є «вагомим чинником будь-якого процесу розуміння» [6]. У розрізі навчальної та перформативної діяльності емоційний компонент наскрізний, починаючи від невпевненості та сумніву суб'єкта, який розпочинає вивчення нового матеріалу та взаємодію в колективі, і закінчуючи більш складними емоційними процесами, наприклад, умінням опанувати себе на різних стадіях навчання (та й поза ним), задоволенням від навчання та відчуттям значущості [2, с. 125]. На відміну від моделі А. Коваленко, у нашій версії є регулятивно-поведінковий компонент як окремих блок, що передбачає діяльнісну взаємодію з іншими в групі під час перформансу.

Засвоєння знання відбувається також і на емоційному ґрунті, адже кожна робота в колективі й зустріч із новим супроводжується сукупністю переживань і вражень. Перформативна діяльність пов'язана із тривожністю та невпевненістю, адже передбачає активну взаємодію з іншими людьми, а отже, потребує виходу із зони комфорту. Експериментальна природа перформансу також спонукає до пошуку нових рішень, що допомагає долати страхи й сумніви. Тому логічним елементом у цьому компоненті є контроль власних емоцій і переживань, що найбільш повно відображено в понятті емоційного інтелекту. Як дослідила Марія Августюк, уміле керування власними емоціями, опанування себе в стресових ситуаціях і випадках, пошук продуктивних стратегій поведінки, формування соціальної емпатії, управління емоціями інших лише позитивно відображується на когнітивних здібностях студентів [1].

Особистісно-смісловий компонент є не менш важливою частиною розуміння у перформансі, оскільки обумовлює індивідуальні особливості, що спонукають до виконання поставлених завдань і цілей у навчальній діяльності, а також спрямовують до самовизначення. Як зазначає Т. Татаренко, «ставлення до себе як детермінанта саморозвитку особистості проявляється у новій якості – це ставлення людини, що взаємодіє з іншими людьми, ставлення до рівноправного партнера зі спілкування, спільної діяльності» [7, с. 448]. Мотивація суб'єкта до навчання є важливою складовою частиною особистісного виміру навчання, адже визначає, наскільки активно і продуктивно буде залученість у перформансі та загалом приводить до розуміння предмета і своєї професійної ролі. Мотивація однаковою мірою залежить від внутрішніх індивідуально-особистісних факторів і зовнішніх спонукальних чинників, що моделює викладач у перформансі.

Особистісно-смісловий компонент неможливий без рефлексивності як способу розуміння смислу власної діяльності та розрізнення професійного «Я». Особливість перформансу у створенні умов для виконання (розігрування) та демонстрації не тільки різноманітних навчальних ролей і завдань, але й типів ідентичності. Таке навчання стимулює процеси внутрішнього розвитку, оскільки студентам доводиться розширювати свої концептуальні уявлення та рефлексувати над своїм навчанням і відчуттям власного «я» [11]. Безумовно, без рефлексивності також неможливо переосмислити свій досвід і стереотипи, поведінку, ставлення до обговорених тем і сюжетів у межах навчальної діяльності [2, с. 127]. Усе це впливає на те, що студент не просто пасивно та відсторонено засвоює знання, а переживає його в дії, трансформуючи у життєвий осмислений досвід. Втілене «знання в дії» набуває смислу та цінності, адже експериментально виконуючи його, переживаючи в різних умовних контекстах і ситуаціях, відрефлексовуючи разом з іншими учасниками перформансу, студент розуміє, що для нього справді цінне й важливе. Основне ж у ціннісно-смісловій сфері – це самореалізація в майбутньому, що обумовлює розуміння професійної ролі та ідентичності.

Регулятивно-поведінковий компонент передбачає розуміння через поведінку в перформансі, а також регуляцію і кореляцію поведінки через спільну комунікацію та рефлексію. Саморегуляція і контроль за дією сприяють більш ефективному та продуктивному розумінню й виконанню покладених на учасників перформансу завдань. Поведінка у перформансі діалектично поєднує спонтанну креативність і строгу, майже ритуальну повторюваність завдань. Креативність пов'язана з пошуком альтернативних рішень, апробуванням нових ролей і сценаріїв поведінки, поєднання несподіваних і часто протилежних ідей. Креативне мислення «протиставляється конвергентному мисленню, спрямованому на єдино правильне рішення» [8, с. 57]. Так студенти краще розуміють не тільки матеріал, але й ефективні стратегії і тактики для колективного вирішення проблемних завдань і ситуацій, які моделюють у перформансі. Особливість перформативної діяльності полягає в тому, що учасники мають широке поле для креативної та інноваційної роботи. Завдання викладача – сприяти індивідуальному творчому процесу, щоб надалі кожен студент відчув свою психологічну значущість і цінність у навчальній діяльності. У цьому контексті відзначимо, що викладач виконує «не лише роль нейтрального фасилітатора, який просто підтримує вільний пошук студентів, а роль обізнаного іншого, який бере участь і втручається, розширює горизонти їхнього пізнання під час спільного конструювання рішень у межах проблемних ситуацій» [11].

Когнітивний компонент у перформативному розрізі розуміння пов'язаний із процесами формування знання і засвоєння предмета. Передусім важливо, наскільки студент концентрується на поставлених завданнях і своїх ролях у груповій роботі. Концентрація уваги є необхідною в перформансі, адже від неї залежить не тільки індивідуальний, але й колективний успіх у подальшій презентації результатів для аудиторії. Інша річ, що під час динамічної, часто неконтрольованої творчої роботи суб'єкту не завжди вдається втримати увагу на чомусь одному. Також перформанс передбачає формування практичного знання і розуміння, про що йшлося раніше. Як правило, практичне знання протиставляється теоретичному знанню, оскільки перше передбачає формування вмій і навичок під час виконання завдань у перформансі. Практична апробація знання в перформативній дії показує можливість застосування знання в житті, а отже – сприяє розумінню предмета в його дієвості.

На розуміння предмета й загальну успішність у перформансі можуть впливати рефлексивність/імпульсивність у прийнятті рішень. Перформанс моделює такі умови, тому студентам доводиться приймати або швидкі (імпульсивні), або повільні (рефлексивні)

рішення. Відповідно до результатів досліджень у першому випадку студенти, як правило, допускають більше помилок, натомість у більш обдуманій і зваженій реакції кількість помилок суттєво менша [20]. Це впливає на успішність як важливу складову розуміння і результативності навчальної діяльності. Як зазначає О. Виноградов, академічну успішність як рівень засвоєння студентами сукупності умінь і навичок варто доповнити «інформацією про використання студентами знань і вмінь для вирішення реальних практичних задач» [3, с. 35], що відповідає діяльнісній природі перформансу. Важливо, що до вимірювання успішності також долучаються студенти, які завдяки комунікації та рефлексії у перформансі допомагають врахувати помилки й переваги виконаної дії.

Останнє спонукало до залучення метакогнітивного компонента, адже будь-яке розуміння потребує певної кореляції знання на основі досвіду, інтерпретації отриманого знання та подальше, більш усвідомлене засвоєння знання. Як влучно зауважує Е. Балашов, «метакогнітивний досвід – це суб'єктивна реакція людини на власні метакогнітивні процеси, відстеження своїх метакогнітивних знань, процесів цілепокладання та побудови метакогнітивних стратегій» [2, с. 137]. На основі метакогнітивного досвіду відбувається кореляція знання, зокрема студенти можуть відрефлексувати засвоєні знання, власні життєві цілі та завдання, ціннісно-сміслові засади професійної діяльності тощо. Тому важливим складником метакогнітивного компонента є також інтерпретація знання, зокрема намагання поєднати його з попереднім досвідом, власним світоглядом і професійними завданнями. Інтерпретація сприяє більш осмисленому, усвідомленому навчанню, а отже, не тільки посилює процес розуміння, але й загалом уможливує його систематизацію. На цьому рівні студенти також можуть збагнути, чим є їхнє розуміння під час навчальної діяльності. Зі свого боку перформанс утворює міжсуб'єктний контекст, коли студенти й викладач мають змогу поділитися власними спостереженнями, урегулювати й оптимізувати певні мисленнєві й навчальні стратегії.

**Висновки.** Отже, запропонована теоретико-концептуальна модель формування розуміння у перформативній діяльності студентів містить низку структурних компонентів і зв'язків. Перформанс передбачає активну і творчу взаємодію між учасниками, де задіяні тілесність як засіб індивідуального та колективного вираження, діяльність як форма рольової та виконавчої взаємодії, а також презентація із певним рівнем драматургії та інсценізації. Упровадження перформансу в освітній процес спонукає до творчої і виконавчої взаємодії, що формує більш практично орієнтоване знання (утілене завдяки перформативним практикам), а отже, сприяє швидшій професійній та соціальній адаптації студентів. Важливо, що в межах перформансу формуються більш довірливі, емпатійні та позитивні стосунки, що також сприяє глибшому розумінню свого «Я», цінностей, смислів і життєвих ролей.

Моделювання викладачем і виконання студентами перформансу має на меті формування розуміння в єдності його. Емоційний компонент передбачає переживання, тривогу й подальше їх подолання в перформансі завдяки довірі й підтримці. Особистісно-смісловий компонент містить індивідуальний рівень розуміння свого «Я», власних ціннісно-сміслових орієнтирів і загалом професійної ідентичності. Регулятивно-поведінковий компонент визначає розуміння через поведінку в перформансі, а також регуляцію і кореляцію поведінки через спільну комунікацію та рефлексію. Когнітивний компонент у перформативному розрізі розуміння пов'язаний із процесами формування знання і засвоєння предмета, що передбачено практичною частиною розуміння, зокрема його апробацію в дії та особливості прийняття рішень у проблемних ситуаціях. Метакогнітивний компонент уможливує розумову й рефлексивну роботу над тим, як можна покращити розуміння завдяки перформативним методикам. Запропонована модель потребує емпіричної



верифікації показників розуміння студентів засобами перформансу, а також дасть змогу провадити психолого-дидактичну оптимізацію процесу розуміння в освітній діяльності студентів з використанням перформативних методик.

### Список використаної літератури

1. Августюк М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу. Реферат дисертації на здобуття ступеня доктора психологічних наук. Острог, 2023. Режим доступу: [https://www.oa.edu.ua/doc/dis/Avhustiuk\\_avto.pdf](https://www.oa.edu.ua/doc/dis/Avhustiuk_avto.pdf).
2. Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. Дисертація на здобуття ступеня доктора психологічних наук. Острог, 2020. Режим доступу: [https://theses.oa.edu.ua/DATA/111/balashov\\_dis.pdf](https://theses.oa.edu.ua/DATA/111/balashov_dis.pdf)
3. Виноградов О. Г. Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал*. 2018. № 4(10). С. 33–43.
4. Коваленко А. Б. Проблема розуміння в працях українських психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 1(36). С. 190–199.
5. Кравчина Т.В. Моделі розуміння іншомовного тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2022. № 15. С. 14–18.
6. Савелюк Н. М. Проблема розуміння у психології: на перетині когнітивних та емотивних, особистісних та ситуаційних вимірів аналізу. *Технології розвитку інтелекту. Електронний журнал*. 2015. Т. 1 (№ 9). Режим доступу: [http://psytir.org.ua/upload/journals/9/authors/2015/Savelyuk\\_Nataliya\\_Myhaylivna\\_Problema\\_rozuminnya\\_u\\_psyhologii\\_na\\_peretyni\\_kognityvnyh\\_ta\\_emotyvnnyh\\_osobystisnyh\\_ta\\_sytuatsijnyh\\_vumiriv\\_analizu.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/9/authors/2015/Savelyuk_Nataliya_Myhaylivna_Problema_rozuminnya_u_psyhologii_na_peretyni_kognityvnyh_ta_emotyvnnyh_osobystisnyh_ta_sytuatsijnyh_vumiriv_analizu.pdf).
7. Титаренко Т. Рання молодість: проблеми смислоутворення, подальше професійне й життєве самовизначення. *Основи практичної психології*. К.: Либідь, 2006. С. 447–455.
8. Яцюк М. Когнітивний компонент креативності особистості юнацького віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2022. Вип. 2. С. 56–61.
9. Arndt P. A. & Sambanis M. (2017): *Didaktik und Neurowissenschaften – Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr, 2017. 224 s.
10. Barnes D. *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin, 1976. 202 p.
11. Davis S. *Transformative learning: Revisiting Heathcote and Vygotsky for the digital age*. 2015. p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e, № 2. Access: [http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page\\_id=1835](http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=1835).
12. Farrier S. *Approaching Performance Through Praxis. Studies in Theatre and Performance*. 2005. Vol. 25 (2). P. 129–144.
13. Garoian C.R. & Gaudelius Y.M. *Spectacle Pedagogy: Art, Politics and Visual Culture*. New York: State University of New York, 2008. 173 p.
14. Giroux H. *Democracy, Education and the Politics of Critical Pedagogy*. In: McLaren P. & Kincheloe J.L. (eds) *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: XII, 2007. P. 1–8.
15. Heathcote D. & Bolton G. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. 228 p.
16. Holmes L. *Challenging the Learning Turn in Education and Training. Journal of European Industrial Training*. 2004. № 28(8/9). P. 625–638. doi: 10.1108/03090590410566552.
17. Jogschies B., Schewe M. & Stöver-Blahak A. *Recommendations for Promoting a Performative Teaching, Learning, and Research Culture in Higher Education. Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*. 2018. № XII (2). P. 52–56. <https://doi.org/10.33178/scenario.12.2.6>.
18. 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>.

19. Moreno J. L. *Psychodrama*. Volume 1. New York: Psychodrama Press, 2020. 563 p.
20. Neisser U. *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. W. H. Freeman and Company, 1976. 230 p.
21. Newman F. A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self. In L. Holzman (Ed.) *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York: Routledge, 1999. P. 108–130.
22. Novek E. M. Service-Learning is a Feminist Issue: Transforming Communication Pedagogy. *Women's Studies in Communication*. 1999. № 22. P. 230–240.
23. Pineau E. L. *Critical Performative Pedagogy*. Teaching Performance Studies. Carbondale: Southern Illinois Press, 2002. P. 41–54.
24. 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.
25. Wulf C. Education as Transcultural Education: A Global Challenge. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. 2010. № 5. P. 33–47.

## THEORETICAL AND CONCEPTUAL MODEL OF UNDERSTANDING FORMATION IN STUDENTS' PERFORMATIVE ACTIVITY

**Maksym Karpovets**

*The National University of Ostroh Academy,  
2, Seminarska str., Ostroh, Ukraine, 35800  
e-mail: maksym.karpovets@oa.edu.ua*

The article analyzes the developed theoretical and conceptual model of forming understanding in the performative activity of higher education students. The author shows that in the existing psychological and pedagogical discourse, the problem of understanding lies in different subject areas, where performance and performative methods are outside of them. Performance involves active and creative interaction between participants in the educational process. In particular, the teacher and students, where corporeality is a means of individual and collective expression, activity is a form of role and performance interaction, and presentation with a certain level of drama and staging is involved. The content of each component and its significance for the effectiveness of the educational process, the formation of worldview guidelines, and the student's professional competence are explained. The performance makes it possible to form trusting, empathetic, and positive relationships, contributing to a deeper understanding of self, values, meanings, and life roles.

The proposed theoretical and conceptual scheme provides for the performative formation of understanding in various interrelated components. The content of the emotional element determines the presence of deep emotions and experiences due to performative interaction with others, as well as the strategy of overcoming anxiety and managing emotions within the emotional intelligence framework. The personal-semantic component is logical, as it contributes to expanding conceptual representations and reflection by motivation, the value-semantic basis for understanding one's professional role and identity. The cognitive component is associated with knowledge formation and mastery of the subject, which aims to form practical knowledge tested in simulated reformatted situations and contexts. The metacognitive component makes correcting actions based on mistakes and experiences possible, which will help improve students' understanding of professional activity. Thus, the created model will lay the foundation for further verification through empirical testing.

*Key words:* theoretical model of understanding, psychology of understanding, cognition, performance, students' learning activities, university.