

Отримано: 12 листопада 2025 р.

Прорецензовано: 14 листопада 2025 р.

Прийнято до друку: 3 грудня 2025 р.

email: maksym.karpovets@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-24-33>

Карповець М. В. Формування життєвих завдань студентів засобами перформативного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острого: Вид-во НаУОА, 2025. № 19. С. 24–33.

УДК: 159.947.5-057.875:378.091.31

Карповець Максим Вячеславович,

кандидат філософських наук, доцент,

директор Навчально-наукового інституту

соціально-гуманітарного менеджменту,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПЕРФОРМАТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено результати експериментального дослідження впливу перформативних методик на формування життєвих завдань студентів-психологів у їхній навчальній діяльності. Теоретично обґрунтовано місце життєвих завдань у психологічному дискурсі та окреслено перспективи перформативної педагогіки у вищій освіті. У дослідженні взяли участь 80 студентів першого курсу, поділених на експериментальну ($n=40$) та контрольну ($n=40$) групи. Протягом першого семестру в експериментальній групі було впроваджено психодраматичні техніки, рефлексивні перформанси, тілесно орієнтовані та соціометричні вправи. Діагностику здійснено за методикою «Життєві завдання на саморозвиток» О. В. Савченко. Результати засвідчили статистично значущі зміни у формуванні життєвих завдань на майбутнє в експериментальній групі порівняно з контрольною: помітне зростання показників на високому рівні за шкалами саморегуляції ($\Delta=17\%$), самовизначення ($\Delta=21,5\%$) та самоздійснення ($\Delta=15\%$). Отримані дані свідчать про ефективність перформативних методик у створенні умов для конструювання студентами власного майбутнього через досвід колективної взаємодії, рефлексії та тілесного проживання навчальних ситуацій. Особливу увагу приділено специфіці формування життєвих завдань в умовах травматичного воєнного досвіду української молоді.

Ключові слова: перформанс, перформативне навчання, життєві завдання, вища школа, студенти, саморозвиток.

Maksym Karpovets,

PhD in Philosophy, Associate Professor,

Director of the Educational and Scientific Institute

of Social and Humanitarian Management,

The National University of Ostroh Academy

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

FORMING STUDENTS' LIFE TASKS THROUGH PERFORMATIVE LEARNING

The article presents the results of an experimental study of the influence of performative methods on the formation of life tasks of psychology students in their educational activities. The place of life tasks in psychological discourse is theoretically substantiated, and the prospects of performative pedagogy in higher education are outlined. The study involved 80 first-year students, divided into an experimental group ($n=40$) and a control group ($n=40$). During the first semester, the experimental group was introduced to psychodramatic techniques, body-oriented exercises, reflective performances, and sociometric exercises. Diagnostics were carried out using the "Life tasks for self-development" method by O.V. Savchenko before and after the experiment. The results showed statistically significant differences in the formation of future life tasks between the experimental and control groups: an increase in indicators at a high level on the scales of self-regulation ($\Delta=17\%$), self-determination ($\Delta=21.5\%$), and self-actualization ($\Delta=15\%$). Altogether, a decrease in orientation towards individualistic strategies of self-realization in the present has been recorded, interpreted as a transition to more collectively oriented (social) forms of life planning.

The obtained data indicate the effectiveness of performative methods in creating conditions for students to construct their own future through collective interaction, reflection, and the bodily living of educational situations. Performative learning is an effective tool for overcoming uncertainty and forming a holistic student identity capable of adaptation and social interaction in crisis conditions. It should be noted that the author also considered the specificity of the formation of life tasks in the context of the traumatic war experience of Ukrainian youth.

Keywords: performance, performative learning, life tasks, higher school, students, self-development.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта перебуває на етапі трансформації від лінійної когнітивної парадигми до особистісно орієнтованої моделі, що актуалізує проблему формування ціннісно-сміислової

сфери молоді. Глобальні трансформації та виклики, зокрема й російсько-українська війна, ще більше загострюють це питання, адже коли світ позбавлений визначеності й стабільності, то складно «закріпити» орієнтири студентів. По-перше, сучасна молодь стикається з безпрецедентною варіативністю життєвих сценаріїв та відсутністю чітких «дорожніх карт» професійного й особистісного розвитку, що підвищує ризики дезорієнтації та прокрастинації в ухваленні життєво важливих рішень. По-друге, традиційна лекційно-семінарська система навчання не завжди здатна забезпечити досвід, необхідний для формування навичок життєвого планування та самовизначення.

Ключову роль у формуванні світоглядних орієнтирів особистості відіграють життєві завдання як складники процесу визначення майбутнього. Послугуючись концептуальним підходом і методологією О. В. Савченко, ми інтерпретуємо життєві завдання як засіб «конструювання власного майбутнього, завдяки якому особистість орієнтується у спектрі варіантів майбутнього, обираючи той варіант, який для неї є найбільш значущим і реальним» [4, с. 160]. Візія майбутнього не задана, а є умовою або «спектром варіантів» поведінки особистості в певному середовищі. Університет є одним із найкращих осередків для формування життєвих завдань, оскільки він передбачає свободу та пошук різних життєвих сценаріїв, а також наставництво й менторство з боку викладачів. Усе це в комплексі полегшує, оптимізує пошук і вибір життєвих завдань, а отже, й подальшу «реалізацію життєвих смислів» [5, с. 19].

Іншими словами, університет може створити умови для формування світогляду ідентичності, яка здатна реалізувати себе в близькому та далекому майбутньому. Проте традиційні дидактичні підходи часто зосереджуються на когнітивному аспекті навчання, залишаючи поза увагою екзистенційний вимір освітнього досвіду, пов'язаний із формуванням життєвих орієнтирів та стратегій самореалізації. Розробка й застосування перформативних методик є одним із інтерактивних способів залучення студентів до навчальної діяльності. Оскільки перформанс передбачає групову й ігрову роботу з навчальним матеріалом, моделювання його, то він також відкриває можливості для *особистісного формування* життєвих завдань. Окрім того, перформанс має виразну соціальну природу, адже реалізація тих чи тих перформативів завжди передбачає наявність інших людей. Також перформанс часто імітує реальні життєві ситуації або взагалі «виносить» навчання поза межі аудиторії, пропонуючи студентам безпосередньо проживати певні поведінкові патерни. Це сприяє інваріативності життєвих завдань, а отже, й можливості впорядкувати світ, хоча б частково подолати фрустрацію та невизначеність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічну основу вивчення життєвих завдань закладено в працях Альфреда Адлера, Віктора Франкла, Еріка Еріксона. Дослідники підкреслюють важливість життєвих завдань як смислового центру людського життя, що набуває певної впорядкованості й узгодженості завдяки проєкціям на майбутнє. Наприклад, Альфред Адлер установив, що особисті цілі слугують організаційними принципами для поведінки та формування ідентичності. У контексті вищої школи це не тільки про навчальну мотивацію, але й про формування важливих соціальних навичок, необхідних для подальшої адаптації. Вже Ерік Еріксон показав, що життєві цілі безпосередньо пов'язані з віковим періодом особистості, тому вони змінюються протягом життя.

Із сучасних досліджень варто виокремити напрацювання Роберта Еммонса, Тіма Кассера та Річарда Раєна [13; 19], Чарлза Кавера, Майкла Шеєра. Роберт Еммонс розробив концепцію «особистих прагнень» як серії повторюваних цілей, яких прагнуть досягти люди у своєму повсякденному житті. Він виявив, що цілі, орієнтовані на підхід (прагнення до позитивних результатів), більшою мірою корелюють з добробутом, ніж цілі, орієнтовані на уникнення (запобігання негативним наслідкам) [9]. У дослідженнях Тіма Кассера та Річарда Раєна уточнено, що внутрішні життєві цілі (духовний розвиток, побудова стосунків, внесок у спільноту) мають більш позитивний вплив на ментальний стан особистості, аніж зовнішні життєві цілі, формування яких часто призводить до дистресу [19].

У контексті вікової психології та вищої освіти корисною є теорія соціально-емоційної селективності Лаури Карстенсен. Дослідниця показала, що життєві цілі систематично змінюються протягом життя на основі сприйнятих часових горизонтів [6]. Так, молодші люди віддають перевагу отриманню знань та цілям, орієнтованим на майбутнє, тоді як старші люди все більше наголошують на емоційно значущих цілях та досвіді теперішнього. У студентському віці це означає особливий пріоритет у формуванні довгострокових життєвих проєктів, що робить цей період критичним для педагогічних інтервенцій.

Тут не менш важливою є теорія можливих «Я» (*Possible Selves Theory*) Хейзел Маркус та Паули Нуріус, де особистість конструює різні версії свого майбутнього «Я» (бажані, очікувані та небажані). Ці когнітивно-афективні репрезентації функціонують як мотиваційні ресурси, що скеровують поведінку та життєві вибори [15]. У контексті нашого дослідження аналізована теорія особливо релевантна, оскільки перформативні методики створюють простір для експериментування з різними версіями майбутнього «Я» в освітньому середовищі. Саме тілесне та емоційне проживання альтернативних сценаріїв майбутнього дозволяє не лише когнітивно уявити, а й афективно «відчути» різні траєкторії власного розвитку, зокрема в професійній психологічній діяльності.

Виняткової уваги заслуговує питання формування життєвих завдань в умовах травматичного досвіду, передусім воєнного як особливо актуального в українському контексті. Дослідження Річарда Тедескі та Лоуренса Калхуна [20] щодо посттравматичного зростання демонструють, що екстремальні життєві обставини можуть парадоксальним чином стимулювати переосмислення життєвих пріоритетів та формування більш автентичних, екзистенційно значущих цілей. У контексті української молоді це означає, що війна може ставати каталізатором більш усвідомленого конструювання власного майбутнього. Як зазначають науковці, «посттравматичне зростання – це досвід позитивних змін, що виникають в результаті боротьби з надзвичайно складними життєвими кризами» [20, р. 1]. Дослідники виокремлюють п'ять основних сфер посттравматичного зростання: нові можливості, зміцнення стосунків з іншими, відчуття власної сили, духовні зміни та нова оцінка життя. Саме ці сфери можуть стати точками опори для формування життєвих завдань у студентів, які переживають травматичний досвід війни. Перформативні методики, створюючи простір для проговорювання та символічного відтворення складного досвіду, можуть сприяти трансформації травми в ресурс для особистісного розвитку.

Питання життєвих завдань важливе для вікової та соціальної психології, проте воно не є ключовим у вітчизняній психологічній науці. Усе ж варто згадати дослідження С. Д. Максименка [3], В. А. Крайчинської [1], Л. Лепіхової, Н. І. Тавровецької, Т. О. Ларіної [2], С. І. Бабатіної тощо. Окремо варто відзначити доробки Т. Титаренко, яка комплексно й послідовно вивчає це питання як основоположну частину формування особистості в соціумі. Важливою є спроба розробити діагностику життєвих завдань, що відображено в колективній монографії «Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості» [5]. Зокрема автори аналізують вікові та соціокультурні аспекти, важливість наративів у конструюванні життєвих завдань, суб'єктивні та об'єктивні чинники. Усе це сукупно відображає достатньо цілісний і системний підхід до розуміння життєвих завдань як набутого, але вкрай важливого чинника особистісної самореалізації.

Водночас залишається маловисвітленим питання життєвих завдань у вищій освіті, особливо в перформативному навчанні [21]. У західній науці сформувалася традиція в руслі драмоорієнтованої та перформативної педагогіки, де варто виокремити дослідження Еліс Піно [17; 18], Дороти Хікот, Пітера МакЛарена [16], Авгуστο Бола, Нормана К. Дензіна [8], Джона Т. Ворена тощо. Загалом найбільш повно характеризує ці напрацювання Еліс Піно: «Фактично, перформанс переосмислює всю освітню діяльність як мінливий та безперервний ансамбль наративів та перформансу, а не як лінійне накопичення ізольованих, специфічних для певної дисципліни компетенцій» [17, р. 10]. Зважаючи на це, перформативне навчання як безперервний потік наративів уможливує також формування життєвих завдань.

Перформанс створює *екзистенційну ситуацію* продукування і вибору життєвих завдань завдяки залученню рольових ігор, імпровізації, контекстуально-специфічних тем і рефлексії [12]. Не останню роль у перформативному навчанні, як зазначають теоретики, відіграє людське тіло [16; 21], що часто не беруть до уваги в педагогічній психології та педагогіці вищої школи. Пітер Макларен у своїй праці «Schooling as a Ritual Performance» аргументує, що тілесні практики є невід'ємною частиною процесу навчання та формування ідентичності [16]. У перформативному навчанні студенти не лише мислять про можливі життєві сценарії, а й фізично їх проживають, що створює більш глибокий, втілений досвід самопізнання.

Наша **гіпотеза** полягає в тому, що перформативні методики навчання змінюють темпоральну структуру життєвих завдань студентів, перелаштовуючи індивідуалістичні стратегії самореалізації в теперішньому на колективно орієнтовані стратегії життєвого проєктування в майбутньому, що посилюється в умовах невизначеності й травматичного досвіду війни.

Мета і завдання дослідження. Зважаючи на постановку та актуальність проблеми, метою статті є теоретичний та практичний аналіз формування життєвих завдань студентів засобами перформативного навчання. З урахуванням поставленої мети було сформульовано такі завдання: 1) теоретично обґрунтувати місце й перспективу дослідження життєвих завдань у перформативному навчанні студентів вищої школи; 2) емпірично дослідити особливості життєвих завдань студентів-психологів; 3) упровадити перформативні методики навчання в експериментальній групі й простежити зміни у формуванні життєвих завдань студентів; 4) здійснити інтерпретацію отриманих даних із метою формування подальших рекомендацій з упровадження перформативних методик навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні взяло участь 80 студентів Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту Національного університету «Острозька академія», поділені на експериментальну групу (ЕГ, n=40) та контрольну групу (КГ, n=40). Вибірку становили студенти першого курсу бакалаврського рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Психологія». Вік учасників коливався в межах 17–19 років ($M_{\text{вік}} = 17.21$ років, $SD = 1.89$); гендерний аспект у дослідженні не взято до уваги. Усі учасники брали участь в експерименті добровільно. Вони мали онлайн-доступ до опитувальників у форматі Google Forms, де могли анонімно дати відповідь на поставлені питання до та після експерименту.

Експеримент тривав упродовж першого семестру 2025/2026 н.р. (вересень–грудень 2025 р.), загалом відбулося 18 занять у кожній групі. В експериментальній групі було впроваджено перформативні методики навчання (Таблиця 1), які передбачали активну тілесну та емоційну залученість студентів у навчальний процес.

Таблиця 1

Перформативні методики навчання	
Перформативні методики	Опис методики
Психодраматичні техніки (за Я. Л. Морено)	Інсценування життєвих ситуацій, пов'язаних із професійним самовизначенням та особистісним розвитком, коли студенти виконували різні ролі (клієнта, психолога, спостерігача) та рефлексували власний досвід. Було використано три основні техніки Якоба Леві Морено: дублювання (вираження внутрішніх переживань протагоніста), дзеркало (спостереження за собою збоку) та інверсія ролей [7].
Тілесно орієнтовані вправи (за П. Левіном)	Практики усвідомлення тілесних реакцій на різні життєві завдання, використання рухових метафор для дослідження внутрішніх станів та ресурсів. Застосовано елементи методу соматичного переживання (<i>Somatic Experiencing</i>), що фокусується на інтеграції та модифікації травма-зумовлених соматичних реакцій: «Травма перебуває в нервовій системі, а не в події» [14, р. 33]. Техніки передбачали усвідомлення тілесних відчуттів, глибоке дихання та пендуляцію – природне коливання між протилежними станами напруги та розслаблення.
Рефлексивні перформанси	Створення власних мінівистав, що символічно відображали життєві цілі студентів, цінності та шляхи саморозвитку з подальшим груповим обговоренням. Ця техніка базується на концепції Еліс Піно, яка стверджує, що «перформанс переосмислює всю освітню діяльність як мінливий та безперервний ансамбль наративів та перформансу, а не як лінійне накопичення ізольованих, специфічних для певної дисципліни компетенцій» [18, р. 42]. Студенти через драматичну форму мали змогу досліджувати й вирішувати особисті проблеми творчим способом, проживаючи свої емоції та міжособистісні взаємодії на умовній сцені (публічна презентація результатів, розігрування професійної чи проблемної ситуації перед аудиторією із можливістю її залучення), що сприяло формуванню більш усвідомлених життєвих стратегій.
Соціометричні вправи та рольова ротація (за С. Джакомуччі)	Використання простору в групі для дослідження міжособистісних динамік, соціальних ролей та життєвих виборів з можливістю «приміряти» різні позиції та побачити ситуацію з перспективи інших учасників (особливо <i>step-in</i> соціометрія та <i>hands-on-shoulder</i> соціограми). За С. Джакомуччі, експериментальна соціометрія створює відчуття належності та вирішує питання ізоляції, невпевненості й безпеки в класі, адже досвід використання малих груп пропонує учасникам можливість створювати нові зв'язки, поглиблювати стосунки та посилювати відчуття причетності до спільної справи [10; 11].

На діагностувальному етапі експерименту студентам обох груп було запропоновано методику «Життєві завдання на саморозвиток» О.В. Савченко (у співавторстві з Я.О. Домановою). У запропонованій методиці визначено чотири групи життєвих завдань («Завдання на розвиток самопізнання», «Завдання на розвиток саморегуляції», «Завдання на розвиток самовизначення», «Завдання на розвиток самоздійснення»), які потрібно оцінити за чотирибальною шкалою на ступінь актуальності [4, с. 161]. Кожна група завдань передбачала орієнтацію на теперішнє та майбутнє. На контрольному етапі експерименту респондентам було повторно запропоновано опитувальник, щоб відстежити й порівняти динаміку показників життєвих завдань у студентів контрольної та експериментальної груп.

Для перевірки статистичної значущості змін у показниках життєвих завдань між вимірами до та після експерименту ми використовували критерій χ^2 Пірсона. Оскільки методика «Життєві завдання на саморозвиток» передбачає переведення бальних оцінок (станайнів) у рівні (високий, середній, низький), аналіз було здійснено на основі категоріальних даних. Для порівняння розподілів усередині кожної групи (до та після експерименту) ми застосовували χ^2 Пірсона для залежних вибірок. Із метою порівняння розподілу між експериментальною та контрольною групами після експерименту було використано χ^2 Пірсона для незалежних вибірок. Оцінку величини ефекту виміряно за допомогою коефіцієнта V Крамера.

Обробку емпіричних даних здійснено комп'ютерним застосунком SPSS Statistics 19.0 FP1 (19.0.0.1). Також використано статистичний редактор MS Excel для формування графіків загальних результатів. Задовільними в дослідженні статистично достовірними рівнями є $p \leq 0,050$ і $p \leq 0,010$.

Результати діагностики рівнів життєвих завдань на саморозвиток у теперішньому за методикою О. В. Савченко в експериментальній та контрольній групах представлено в Таблиці 2. Аналіз даних дає змогу простежити динаміку змін у розподілі студентів за рівнями (високий, середній, низький).

Як бачимо із наведених даних, загалом показники життєвих завдань на саморозвиток у теперішньому не зросли або частково знизилися на високому рівні серед студентів обох груп. Шкала «Життєві завдання на самопізнання» в ЕГ частково зменшилась на високому ($\Delta = -8\%$), проте збільшилась на середньому

($\Delta = 4,5\%$) та низькому ($\Delta = 3,5\%$) рівнях, натомість у КГ показники частково збільшилися на високому рівні ($\Delta = 7\%$).

Таблиця 2

Динаміка рівнів життєвих завдань у теперішньому в експериментальній та контрольній групах (%)

Шкала	Група	Період	Високий	Середній	Низький	χ^2 (всередині групи)	χ^2 (між групами)	V Крамера (між групами)	p
Життєві завдання на самопізнання	ЕГ	До	36,5	51	12,5	1,6	6,3	0,13	0,135
		Після	28,5	55,5	16				0,046*
	КГ	До	35	53	12	1,99			0,143
		Після	42	51	7				0,114
Життєві завдання на саморегуляцію	ЕГ	До	24	59,5	16,5	0,65	1,45	0,06	0,132
		Після	21	65	14				0,074
	КГ	До	25	57	18	5,32			0,11
		Після	19,5	71,5	9				0,092
Життєві завдання на самовизначення	ЕГ	До	16	56,5	27,5	0,47	4,83	0,11	0,064
		Після	18	58,5	23,5				0,007**
	КГ	До	17,5	58	24,5	5,59			<0,001***
		Після	24	64	12				0,018*
Життєві завдання на самодійснення	ЕГ	До	22,5	48	29,5	10,91	25,96	0,25	0,007**
		Після	8	68	24				<0,001***
	КГ	До	24	50	26	8,58			0,018*
		Після	37,5	51	11,5				0,018*

Примітка: ЕГ – експериментальна група (n=40); КГ – контрольна група (n=40); χ^2 (всередині групи) – критерій χ^2 -квадрат Пірсона для порівняння показників усередині групи до та після експерименту; χ^2 (між групами) – критерій χ^2 -квадрат Пірсона для порівняння ЕГ та КГ після експерименту; V Крамера – коефіцієнт для оцінки сили зв'язку між групами після експерименту; *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

Високий рівень цієї шкали свідчить про самостійність суб'єкта в теперішньому часі, незалежність думок і оцінок від погляду інших людей [4, с. 165], тобто такі студенти більше зосереджені на активності всередині себе, ігноруючи зовнішню (колективну) площину дій. Оскільки перформативні техніки передбачають кооперацію з іншими, врахування колективних цілей і завдань, то самопізнання в теперішньому часто стає другорядним життєвим завданням. Натомість КГ показала зростання показників у цій шкалі, адже посилювала внутрішньо-орієнтовану активність, не ставляючи в пріоритет колективні (групові) цілі.

Шкала «Життєві завдання на саморегуляцію» в ЕГ частково зменшилась на високому ($\Delta = -3\%$) та низькому ($\Delta = -2,5\%$) рівнях, проте збільшилась на середньому ($\Delta = 5,5\%$), натомість у КГ відбулися помітніші зміни на середньому рівні ($\Delta = 14,5\%$). Основна особливість цієї шкали в тому, що суб'єкт сам визначає рівень своєї успішності, незалежно від думок та оцінок інших осіб, де власні стандарти успішності допомагають аналізувати свою навчальну діяльність із різних ракурсів [4, с. 168]. Для цього потрібно мати високі вольові та раціональні ресурси, які за нетривалий період перформативного навчання ще не встигли сформуватися в учасників експериментальної групи. Крім того, перформанс передбачає колективну роботу, що позбавляє студентів потреби (принаймні зменшує її рівень) вирішувати проблеми самостійно. Натомість відсутність частої групової роботи в КГ засвідчила переважне зростання середнього рівня шкали життєвих завдань на саморегуляцію в теперішньому: що більше студенти виконували завдання наодинці, то більше вони формували навички саморегуляції. Доречно зауважити, що кризові й складні умови, попри високий рівень внутрішньої напруги й тривожності, сприяють формуванню механізмів саморегуляції в теперішньому навіть без особливої сторонньої допомоги інших, зокрема односторонніх.

Показники шкали «Життєві завдання на самовизначення» в ЕГ майже не змінилися на високому ($\Delta = 2\%$) та середньому ($\Delta = 2\%$) рівнях, хоча трохи зменшилися на низькому рівні ($\Delta = -4\%$). Особливих змін також не відбулося в КГ, де простежено часткове зростання показників на високому ($\Delta = 6,5\%$) та середньому ($\Delta = 6\%$) рівнях, а також помітне зменшення на низькому рівні ($\Delta = -12,5\%$). Ця шка-

ла передбачає формування життєвої позиції у студентів, критеріїв успішності та значущих цінностей у теперішньому часі [4, с. 169–170], що є важливою ланкою в процесі становлення особистості. Такі суб'єкти не використовують соціальну підтримку як засіб долання життєвих складнощів [4, с. 170], а також шукають емоційний комфорт, щоб уникати тривожності та невизначеності. Оскільки перформанс передбачає взаємодію з іншими, то це є виходом за межі комфорту багатьох студентів, які не звикли комунікувати один із одним під час дистанційного навчання. До того ж, для вирішення переформативних завдань із залученням власного досвіду та ретроспективної рефлексії недостатньо. Відповідно, таким студентам важко здійснювати саморефлексію та самооцінку метакогнітивних умінь як частину життєвих завдань на самовизначення в межах групи – їм комфортніше робити це наодинці, виконуючи класичні завдання, що й частково продемонстрували показники в контрольній групі. Можемо припустити, що студентам важливіше знати, не ким вони є в теперішньому, а ким вони стануть у майбутньому.

Особливості шкали «Життєві завдання на самоздійснення» передбачають розвиток умінь презентувати свої знання, усвідомлювати свою незалежність від інших, обстоювати свої погляди та постійно знаходити нові способи реалізації свого потенціалу [4, с. 172]. В ЕГ показники на високому рівні знизилися майже удвічі ($\Delta = -14,5\%$), на середньому – збільшилися ($\Delta = 20\%$), на низькому – зменшилися ($\Delta = -5\%$). Що вищий рівень значущості життєвих завдань на самоздійснення в реальному часі, то менше студенти готові діяти спонтанно, імпровізувати й загалом бути гнучкими в тій чи тій ситуації. Оскільки високий рівень суттєво зменшився в ЕГ, це свідчить про опанування більш гнучких та адаптивних навичок, «жертвування» своїми прагматичними й особистими мотивами заради спільного результату. З іншого боку, ми бачимо збільшення високого рівня ($\Delta = 13,5\%$) та зменшення низького рівня ($\Delta = -14,5\%$) в КГ, що засвідчує посилення використання вже добре відомих методів, власних ресурсів і сил для виконання завдань. Як влучно зазначає О.В. Савченко, «прагматичність знецінює важливість дружніх стосунків, сприяє тому, що суб'єкт орієнтується на реалізацію власних інтересів, іноді за рахунок інтересів інших осіб» [4, с. 173]. Така прагматика суперечить суті й етосу перформансу, в основі якого кооперація та взаємодія.

Порівняння результатів ЕГ та КГ виявило статистично значущі відмінності за шкалами самопізнання ($\chi^2=6,77$, $p<0,05$) та самоздійснення ($\chi^2=16,45$, $p<0,001$), тоді як за шкалами саморегуляції ($\chi^2=1,52$) та самовизначення ($\chi^2=2,40$) відмінності виявилися статистично незначущими ($p>0,10$). Аналіз сили ефекту за коефіцієнтом V Крамера показав сильний практичний ефект для самоздійснення ($V=0,64$), середній – для самопізнання ($V=0,41$) та слабкий – для саморегуляції ($V=0,19$) і самовизначення ($V=0,24$).

Результати діагностики рівнів життєвих завдань на саморозвиток у майбутньому за методикою О. В. Савченко в експериментальній та контрольній групах представлено в **Таблиці 3**. Аналіз даних також дає змогу простежити динаміку змін у розподілі студентів за рівнями (високий, середній, низький).

Таблиця 3

Динаміка рівнів життєвих завдань у майбутньому в експериментальній та контрольній групах (%)

Шкала	Група	Період	Високий	Середній	Низький	χ^2 (всередині групи)	χ^2 (між гру- пами)	V Крамера (між група- ми)	p
Життєві завдання на самопізнання	ЕГ	До	34	50	16	4,53	11,36	0,17	0,198
		Після	38,5	55	6,5				0,006**
	КГ	До	33,5	53	13,5	3,34			0,172
		Після	30,5	46	23,5				0,172
Життєві завдання на саморегуляцію	ЕГ	До	18,5	57,5	24	10,74	15,19	0,19	0,007**
		Після	35,5	54	10,5				<0,001***
	КГ	До	19	59	22	1,96			0,143
		Після	18,5	51	30,5				0,143
Життєві завдання на самовизна- чення	ЕГ	До	22	50,5	27,5	13,52	16,07	0,2	0,002**
		Після	43,5	44,5	12				<0,001***
	КГ	До	19,5	55	25,5	0,91			0,12
		Після	21	48,5	30,5				0,12
Життєві завдання на самоздійс- нення	ЕГ	До	23	52,5	24,5	13,47	15,06	0,19	0,002**
		Після	38	55	7				<0,001***
	КГ	До	24,5	54,5	21	2,38			0,152
		Після	16,5	64	19,5				0,152

Примітка: ЕГ – експериментальна група (n=40); КГ – контрольна група (n=40); χ^2 (всередині) – критерій хі-квадрат Пірсона для порівняння показників до та після експерименту в межах групи; χ^2 (між групами) – порівняння ЕГ та КГ після експерименту; V Крамера – міра сили ефекту між групами після експерименту (0,1-0,3 – слабкий; 0,3-0,5 – середній; >0,5 – сильний); p – рівень статистичної значущості (*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001).

Як бачимо з наведеної таблиці, показники шкали «Життєві завдання на самопізнання» в ЕГ не суттєво змінилися на високому ($\Delta = 4,5\%$), але зменшилися на низькому ($\Delta = -10\%$) рівнях, натомість у КГ майже не змінилися на високому ($\Delta = -3\%$) та збільшилися ($\Delta = 10\%$) на низькому рівнях. Показники на середньому рівні в обох групах майже повністю зберегли свої позиції порівняно з початком експерименту. Із цього можна зробити висновок, що перформанс в ЕГ посприяв формуванню більш позитивних очікувань і більш оптимістичного погляду на майбутнє, що «допомагає суб'єкту долати актуальні труднощі, відновлювати робочий стан після невдач» [4, с. 167]. Перформативна взаємодія із іншими в групі додає оптимізму й віри у свої сили, посилює мотивацію та здатність долати тривожні думки. Припускаємо, що сучасні українські студенти на самоті не завжди можуть оптимістично оцінити своє майбутнє, адже цьому заважає нестабільна й непередбачувана реальність. Натомість колективна співпраця та взаємодія, якою б некомфортною вона не була, полегшує процес формування позитивного образу майбутнього, навіть під час невдач.

Шкала «Життєві завдання на саморегуляцію» в майбутньому демонструє «схильність до раціонального розв'язання проблем, пошук соціальної підтримки та допомоги від інших осіб» [4, с. 169], хоча й забирає зусилля та ресурси для ефективного розв'язання навчальних завдань. Як бачимо, показники в ЕГ на високому рівні зросли ($\Delta = 16,5\%$) та низькому рівні знизилися ($\Delta = -13,5\%$), що вказує на усвідомлення студентами важливості соціальної підтримки після впровадження перформансу. Коли студенти розуміють, що їм легше контролювати й вирішувати проблемну ситуацію разом, то їм також простіше регулювати своє майбутнє, адже соціальна підтримка додає їм упевненості в подальшій діяльності. Проте в КГ ми такої тенденції не помітили, навіть навпаки, адже показники збільшилися на низькому рівні ($\Delta = 16,5\%$), а на інших – зменшилися. Це означає, що класичне навчання в КГ не створило умов до формування завдань на саморегуляцію в майбутньому.

Показники шкали «Життєві завдання на самовизначення» в ЕГ збільшилися на високому ($\Delta = 21,5\%$) та зменшилися на низькому ($\Delta = -15,5\%$) рівнях, а на середньому відбулося лише часткове зменшення ($\Delta = 6\%$). У КГ показники на високому рівні майже не змінилися, проте зменшилися на середньому ($\Delta = -6,5\%$) та збільшилися на низькому ($\Delta = 5\%$) рівнях. Як бачимо, перформанс посилив рівень цієї шкали в ЕГ, а отже, засвідчив важливість колективної співпраці для подальшого самовизначення. У перформансі ключовими рисами є гнучкість, імпровізація, уміння переорієнтуватися та адаптуватися до нових обставин, послуговуючись підтримкою інших, що також є властивістю життєвих завдань на самовизначення в майбутньому [4, с. 171]. Не випадково, що важливою сферою реалізації цих завдань є друзі, співробітництво та розуміння інших [4, с. 171]. Це означає, що самостійне вирішення завдань не сприяє самовизначенню в майбутньому, адже важлива певна соціальна «корекція» зовні.

Зміст шкали «Життєві завдання на самоздійснення» обумовлює те, що суб'єкти осмислено ставляться до свого життя, готові долати труднощі та загалом мають здатність до контролю навколишніх подій [4, с. 173–174]. Як бачимо, показники шкали в ЕГ помітно зросли на високому ($\Delta = 15,5\%$) та суттєво зменшилися на низькому ($\Delta = -17,5\%$) рівнях. Показники в КГ навпаки знизилися на високому ($\Delta = -8\%$) та зросли на середньому ($\Delta = 10,5\%$) рівнях. Узагальнюючи, відзначимо, що зміни відбулися в обох групах, проте суттєві позитивні зрушення на високому рівні в ЕГ засвідчують певну тенденцію: перформанс сприяє особистісному зростанню завдяки спільному виконанню завдань, що розцінюється як навичка долання життєвих труднощів і перешкод [4, с. 174]. Колективне визнання та оцінка також сприяють підвищенню рівня значущості життєвих завдань на самовизначення. Вочевидь, класичного дидактичного підходу в КГ недостатньо для реалізації самоконструювання в майбутньому. Експериментальні дані КГ підтверджують динаміку процесу, однак порівняно з ЕГ зміни не такі стрімкі й виразні.

Порівняльна таблиця змін показників життєвих завдань (**Таблиця 4**) відображає закономірності позитивного впливу перформативних методик. У теперішньому часі ЕГ демонструє зниження індивідуалістично-орієнтованих показників (самопізнання: -8% , самоздійснення: $-14,5\%$), тоді як КГ посилює ці тенденції (самопізнання: $+7\%$, самоздійснення: $+13,5\%$). Водночас зниження показників у теперішньому в ЕГ компенсується їх суттєвим зростанням у майбутньому: самоздійснення зросло на 15% , саморегуляція – на 17% . Це свідчить про темпоральну реконфігурацію життєвих завдань – студенти ЕГ навчилися відкладати актуалізацію індивідуальних прагнень заради довгострокового планування та колективної співпраці.

Порівняльний аналіз виразно демонструє, що експериментальне навчання мало найбільший вплив на майбутнє орієнтування. Так, ЕГ засвідчує стабільне зростання на високому рівні за всіма шкалами майбутнього (самовизначення: $+21,5\%$, саморегуляція: $+17\%$, самоздійснення: $+15\%$), тоді як КГ показує стагнацію або зниження. Особливо показовою є різниця за шкалою самовизначення: $+21,5\%$ в ЕГ проти лише $+1,5\%$ у КГ. Паралельно в ЕГ послідовно знижується низький рівень за всіма шкалами майбутнього (до $-17,5\%$ для самоздійснення), тоді як у КГ він зростає (до $+10\%$ для самопізнання). Динаміка показників життєвих завдань в ЕГ означає ефективне долання дезорієнтації щодо майбутнього.

Таблиця 4

**Порівняльна таблиця змін показників життєвих завдань
в експериментальній та контрольній групах (Δ, %)**

Шкала та часова перспектива	Рівень	ЕГ, Δ	КГ, Δ
Теперішня перспектива			
Самопізнання	Високий	-8	7
	Середній	4,5	-2
	Низький	3,5	-5
Саморегуляція	Високий	-3	-5,5
	Середній	5,5	14,5
	Низький	-2,5	-9
Самовизначення	Високий	2	6,5
	Середній	2	6
	Низький	-4	-12,5
Самоздійснення	Високий	-14,5	13,5
	Середній	20	1
	Низький	-5,5	-14,5
Майбутня перспектива			
Самопізнання	Високий	4,5	-3
	Середній	5	-7
	Низький	-9,5	10
Саморегуляція	Високий	17	-0,5
	Середній	-3,5	-8
	Низький	-13,5	8,5
Самовизначення	Високий	21,5	1,5
	Середній	-6	-6,5
	Низький	-15,5	5
Самоздійснення	Високий	15	-8
	Середній	2,5	9,5
	Низький	-17,5	-1,5

Водночас можемо помітити тенденційне зростання показників двох шкал життєвих завдань середнього рівня в теперішньому в обох групах (ЕГ: самоздійснення +20%; КГ: саморегуляція +14,5%), що інтерпретується як адаптивна стратегія в умовах невизначеності – студенти уникають як надмірної амбітності, так і повної пасивності. Загалом порівняльний аналіз засвідчує системний вплив перформативних методик на трансформацію структури життєвих завдань: від індивідуалістичного «тут-і-тепер» до колективно орієнтованого «там-і-тоді».

Висновки. Проведене дослідження підтвердило ефективність застосування перформативних методик (перформансу) у формуванні життєвих завдань студентів. Упровадження психодраматичних технік, рефлексивних перформансів, тілесно орієнтованих та соціометричних вправ сприяло статистично значущому зростанню показників саморегуляції ($\chi^2=15,19$, $p<0,001$), самовизначення ($\chi^2=16,07$, $p<0,001$) та самоздійснення ($\chi^2=15,06$, $p<0,001$) у майбутній часовій перспективі порівняно з традиційним навчанням. В експериментальній групі виявлено темпоральну реконфігурацію життєвих завдань: зниження індивідуалістично-орієнтованих показників у теперішньому (самоздійснення: -14,5%) компенсується їх зростанням у майбутньому (самоздійснення: +15%, самовизначення: +21,5%). Контрольна група продемонструвала протилежну динаміку, що свідчить про обмеженість традиційної системи навчання у формуванні довгострокових життєвих проєктів в умовах невизначеності.

Результати обґрунтовують доцільність системного впровадження перформативних методик навчання у вищій школі, що може передбачати лонгітюдні дослідження та розширення вибірки студентів. Особливий потенціал має перформанс в умовах соціальної нестабільності та травматичного досвіду війни, коли колективна взаємодія і можливість символічно відтворювати складний досвід набувають психотерапевтичної функції.

Література:

1. Крайчинська В. А. Формування життєвих завдань та самонастановлення особистості. *Соціальна психологія*. 2009. №. 2 (34). С. 114–123.
2. Ларіна Т. О. Модель постановки життєвих завдань життєстійкої молоді. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Том 2 (Вип. 6). С. 151–160.
3. Максименко С. Д. Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2 (12). С. 5–13.
4. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП. Вишемирський В. С., 2016.
5. Титаренко Т.М. (ред). Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012.
6. Carstensen L. L. Evidence for a Life-Span Theory of Socioemotional Selectivity. *Current Directions in Psychological Science*. 1995. Vol. 4 (5), P. 151–156. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11512261>.
7. Cruz A., Sales C. M. D., Alves P. & Moita G. The Core Techniques of Morenian Psychodrama: A Systematic Review of Literature. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263>.
8. Denzin N. K. Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
9. Emmons R. A. The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality. New York: The Guilford Press, 1999.
10. Giacomucci S., Gera S., Briggs D. & Bass K. Experiential Sociometry in Group Work Education and Training. *Social Work with Groups*. 2018. Vol. 41 (3). P. 209–218. <https://doi.org/10.1080/01609513.2017.1350827>.
11. Giacomucci S. Social Work, Sociometry, and Psychodrama: Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers. New York: Springer, 2021.
12. Godfrey T. Performative Pedagogy and Teacher Education. *ITI Istanbul Blog*. 2023. URL: <https://tom-godfrey.com/2023/01/03/performative-pedagogy-and-teacher-education/>.
13. Kasser T. & Ryan R. M. A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 65 (2). P. 410–422.
14. Levine P. A. In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness. Berkeley: North Atlantic Books, 2010.
15. Markus H. & Nurius P. Possible Selves. *American Psychologist*. 1986. Vol. 41 (9). P. 954–969.
16. McLaren P. Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Systems and Gestures (2nd ed.). New York: Routledge, 1993.
17. Pineau E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31 (1). P. 3–25. <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.
18. Pineau E. L. Critical Performative Pedagogy: Fleshing Out the Politics of Liberatory Education. *Teaching Performance Studies* / eds. N. Stucky & C. Wimmer. Southern Illinois University Press, 2002. P. 41–54.
19. Schmuck P., Kasser T., & Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-Being in German and U.S. College Students. *Social Indicators Research*. 2000. Vol. 50 (2). P. 225–241.
20. Tedeschi R. G. & Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (1), P. 1–18.
21. Warren J. T. Editor's Introduction: Pedagogy and Performance. *A Journal of Performance Studies*. 2007. Vol. 3 (1). URL: <http://liminalities.net/3-1/pedagogy.htm>.

References:

1. Kraichynska V. A. Formuvannia zhyttievkykh zavdan ta samonastanovlennia osobystosti [Formation of Life Goals and Self-Direction of the Personality]. *Sotsialna psykholohiia*. 2009. №. 2 (34). S. 114–123.
2. Larina T. O. Model postanovky zhyttievkykh zavdan zhyttiistiikoi molodi [Model of Setting Life Goals for Resilient Youth]. *Aktualni problemy psykholohii: Psykholohichna hermenevtyka* / za red. N. V. Chepelievoi. Kyiv : DP «Інформатсiоiно-аналiтичне аhентствo», 2010. Том 2 (Vyp. 6). S. 151–160.
3. Maksymenko S. D. Zhyttieviy shliakh osobystosti yak bazova katehoriia henetychnoi psykholohii [Life Path of An Individual as a Basic Category of Genetic Psychology]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seria : Psykholohichni nauky*. 2014. Vyp. 2 (12). S. 5–13.
4. Savchenko O. V. Refleksyivna kompetentnist: metody ta protsedury diahnostyky [Reflective Competence: Methods and Procedures of Diagnosis]. Kherson: PP. Vyshemyrskiy V. S., 2016. Tytarenko T.M. (red). Yak buduvaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2012.
5. Tytarenko T.M. (red). Yak buduvaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti [How to Build Your Own Future: Life Goals of An Individual]. Kirovohrad: Imeks-LTD, 2012.
6. Carstensen L. L. Evidence for a Life-Span Theory of Socioemotional Selectivity. *Current Directions in Psychological Science*. 1995. Vol. 4 (5), P. 151–156. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11512261>.
7. Cruz A., Sales C. M. D., Alves P. & Moita G. The Core Techniques of Morenian Psychodrama: A Systematic Review of Literature. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263>.

8. Denzin N. K. *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
9. Emmons R. A. *The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality*. New York: The Guilford Press, 1999.
10. Giacomucci S., Gera S., Briggs D. & Bass K. *Experiential Sociometry in Group Work Education and Training. Social Work with Groups*. 2018. Vol. 41 (3). P. 209–218. <https://doi.org/10.1080/01609513.2017.1350827>.
11. Giacomucci S. *Social Work, Sociometry, and Psychodrama: Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. New York: Springer, 2021.
12. Godfrey T. *Performative Pedagogy and Teacher Education. ITI Istanbul Blog*. 2023. URL: <https://tom-godfrey.com/2023/01/03/performative-pedagogy-and-teacher-education/>.
13. Kasser T. & Ryan R. M. *A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration. Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 65 (2). P. 410–422.
14. Levine P. A. *In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness*. Berkeley: North Atlantic Books, 2010.
15. Markus H. & Nurius P. *Possible Selves. American Psychologist*. 1986. Vol. 41 (9). P. 954–969.
16. McLaren P. *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Systems and Gestures* (2nd ed.). New York: Routledge, 1993.
17. Pineau E. L. *Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31 (1). P. 3–25. <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.
18. Pineau E. L. *Critical Performative Pedagogy: Fleshing Out the Politics of Liberatory Education. Teaching Performance Studies* / eds. N. Stucky & C. Wimmer. Southern Illinois University Press, 2002. P. 41–54.
19. Schmuck P., Kasser T., & Ryan R. M. *Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-Being in German and U.S. College Students. Social Indicators Research*. 2000. Vol. 50 (2). P. 225–241.
20. Tedeschi R. G. & Calhoun L. G. *Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (1), P. 1–18.
21. Warren J. T. *Editor's Introduction: Pedagogy and Performance. A Journal of Performance Studies*. 2007. Vol. 3 (1). URL: <http://liminalities.net/3-1/pedagogy.htm>.