

Карповець М. В.*кандидат філософських наук, доцент, директор
Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту
Національного університету «Острозька академія»*

ПЕРФОРМАНС ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

PERFORMANCE AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' CREATIVITY IN THE PROCESS OF UNDERSTANDING EDUCATIONAL MATERIAL

Стаття присвячена аналізу впливу перформансу на розвиток креативності студентів у процесі розуміння навчального матеріалу. Показано, що перформанс як педагогічний інструмент орієнтований на розвиток креативних здібностей студентів. Для підтвердження цієї тези було використано опитувальник креативних здібностей із діагностичної системи Френка Вільямса або батареї тестів Creativity Assessment Packet (CAP), призначеної для комплексної оцінки дивергентного мислення. Методика була апробована серед студентів спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія». Вибірка студентів становила 90 осіб, які були порівню розподілені на експериментальну й контрольну групи.

Після впровадження перформансу в експериментальній групі ми виявили позитивні зміни у шкалах «Допитливість», «Уява», «Схильність до ризику», а в шкалах «Складність матеріалу» та «Загальний рівень» не було статистично значущих змін. Зростання рівня допитливості завдяки перформансу свідчить про інтерес студентів до нового та незвичного, вихід за межі звичних моделей мислення, що поглиблює рівень розуміння навчального матеріалу. Доведено, що перформативне моделювання ситуацій, інсценування та презентації також сприяють розвитку уяви і допомагають перейти від буквального розуміння матеріалу до концептуального та інтегративного розуміння. Виявлено, що відкриті завдання навчального перформансу посилюють схильність студентів до ризику в невизначених ситуаціях та стимулювали експериментувати. Водночас експеримент не змінив ставлення студентів до складних ідей, що можна пояснити характером групової роботи та коротким терміном дослідження. Загальний рівень креативності також не показав статистично значущих змін, попри те, що перформанс змінив показники більшості шкал.

У контрольній групі не виявлено значущих змін у жодній зі шкал. Це підтверджує, що традиційне навчання без інтерактивного залучення студентів суттєво не вплинуло на рівні креативності протягом досліджуваного періоду. Перспективою дослідження є розширення перформативних методик, залучення здобувачів інших спеціальностей та збільшення тривалості експерименту, що загалом засвідчить системний характер змін.

Ключові слова: перформанс, перформативний дискурс, креативність, дивергентне мислення, психологія розуміння, студенти, вища школа.

The article is devoted to analyzing the influence of performance on the development of students' creativity during the process of understanding educational material. It is demonstrated that performance serves as a pedagogical tool, focusing on the development of students' creative abilities. To confirm this thesis, a questionnaire assessing creative abilities from the Frank Williams Diagnostic System or the Creativity Assessment Packet (CAP) test battery was used. This test battery is designed for a comprehensive assessment of divergent thinking. The methodology was tested for students of the Psychology major at the National University of Ostroh Academy. The sample of students was 90 people, who were evenly divided into experimental and control groups.

After implementing performance in the experimental group, we observed positive changes in the scales «Curiosity», «Imagination», and «Risk-proneness». There were no statistically significant changes in the scales «Complexity of the material» and «General level». The increase in curiosity due to performance indicates students' interest in the new and unusual, which goes beyond the usual models of thinking, thereby deepening their understanding of educational material. It has been proven that performative modeling of situations, staging, and presentations also contributes to the development of imagination, which helps to move from a literal understanding of the material to a conceptual and integrative understanding. It was found that the performance involved open-ended tasks; therefore, it increased the tendency to take risks in uncertain situations and stimulated students to experiment. Altogether, the experiment did not alter the students' orientation to complex ideas, which can be attributed to the nature of group work and the short-term nature of the study. The overall level also did not show statistically significant changes, despite changes in the performance indicators of most scales.

The control group did not exhibit significant changes in any of the scales, confirming that traditional learning, without the interactive involvement of students, does not significantly affect the level of creativity during the studied period. The prospect of this study is to expand the use of performative methods, involve other specialties, and increase the duration of the experiment, which, in aggregate, will reveal the systemic nature of the changes.

Key words: performance, performative discourse, creativity, psychology of understanding, students, higher education.

Постановка проблеми. У сучасній вищій освіті все більшого значення набувають інноваційні підходи до навчання, які сприяють розвитку креативності студентів та формуванню глибокого розуміння навчального матеріалу. Традиційні моделі навчання,

засновані на передачі знань, часто не задовольняють потреби студентів, які найкраще навчаються через активну участь, мультимодальне вираження та спільне дослідження. Дистанційне навчання, російсько-українська війна та гуманітарна криза осо-

бливо загострили питання переосмислення нових підходів, покликаних зберегти баланс між інтересом до навчання і результативністю. Це спонукає вчених та практиків шукати методи й педагогічні технології, які не лише стимулюють інтелектуальний ріст, але й інтегрують емоційні, соціальні та емпіричні виміри навчання. У цьому контексті особливу увагу привертає перформанс як педагогічний інструмент, який має креативний і творчий потенціал для втілення нових ідей, покликаних отримати глибокий емоційний, часто катарсичний досвід у процесі навчальної діяльності студентів.

Перформанс у навчальному середовищі розглядається не лише як художня чи театральна практика, а як метод діяльності, що поєднує тілесний, емоційний та когнітивний досвід студентів [10]. Завдяки включенню у процес дії, символічних форм, імпровізації та співтворчості перформанс активізує творчий потенціал та відкриває нові шляхи до процесу розуміння. Саме розуміння в сучасній педагогіці трактується не як просте відтворення знань, а як інтеграцію інтелектуальних, емоційних та особистісних компонентів пізнання. Загалом перформанс може слугувати своєрідним каналом актуалізації креативних ресурсів у студентів із метою кращого розуміння матеріалу й нерідко своєї ідентичності. Теоретики перформативних студій [4; 7; 10; 11; 19] підкреслюють важливість культурних, ідентичнісних аспектів перформативності, що уможливають створення комфортного середовища для різних учасників навчальної діяльності.

Креативність у студентському перформансі відіграє ключову роль, оскільки саме вона визначає не лише художню цінність виступу, але й подальший педагогічний та когнітивний ефект. Студенти через креативні форми (жести, рух, текст, музику, візуальні образи) можуть передати власне бачення проблеми, світогляд чи внутрішні переживання. Це допомагає долати бар'єри традиційного академічного дискурсу, роблячи навчання більш живим і персоналізованим [1, с. 15]. Креативність через тілесний, емоційний і художній досвід «переносить» знання з абстрактного рівня на практичний. Це активує глибоке когнітивне опрацювання інформації: студент не лише «знає», а й «проживає» тему [20].

Усе це обумовлює актуальність дослідження, оскільки важливо експериментально довести, які саме аспекти креативності (творчості) студентів унаочнює перформанс як педагогічний інструмент, уможливує певний тип психологічного розуміння. Очевидним є певний антагонізм, адже креативність близька до дивергентного типу мислення, як підкреслює Дж. Гілфорд, а тому не передбачає єдино правильного вирішення завдання. З іншого боку, ми припускаємо, що проблемно орієнтоване та практичне навчання корелюється з перформансом, приводячи до вищих когнітивних результатів.

Мета цієї статті полягає у з'ясуванні ролі перформансу як інструменту розвитку креативності студентів та аналізі його впливу на процес розуміння. Розглядаючи психологічні, педагогічні та перфор-

мативні перспективи, ми прагнемо забезпечити концептуальну основу для інтеграції перформативних практик у вищу освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття перформансу набуває популярності в останні роки як поняття, що описує специфічний вид людської активності не тільки в мистецтві, театрі, музиці чи літературі, але й у поведінкових науках. Водночас міждисциплінарний інтерес до перформансу розвиває зміст цього поняття, ускладнюючи подальшу наукову категоризацію і систематизацію. Спроба роз'єднання перформансу та перформативного мистецтва чи перформативного театру лише поглиблює семантичну неоднозначність, адже, як зазначає Мервін Карлсон, театр вже за своєю природою є перформативним [8, р. 2]. Усе ж перформанс за останні три десятиліття увійшов у корпус соціально-гуманітарних наук як повноцінна наукова категорія, завдяки якій науковці пояснюють як традиційні, так і новітні феномени.

Перформанс як освітній інструмент аналізують у межах перформативної педагогіки [10; 7; 16]. Ричард Шехнер визначає перформанс як дію, що розгортається «тут і тепер», створюючи умови для занурення в досвід і набуття нових смислів [19, р. 12]. У педагогічних дослідженнях наголошено на тому, що практика перформансу активізує процеси співпереживання, рефлексії та міжособистісної взаємодії, а це безпосередньо впливає на розуміння складних понять. Перформанс тісно пов'язаний з моделями саморегульованого навчання (SRL), де студенти активно планують, контролюють та розмірковують над своїми когнітивними процесами, мотивацією та поведінкою під час виконання завдань [17; 24].

У педагогічній психології перформанс зазвичай тлумачать як прояв результатів навчання, навичок та психологічних процесів студентів у конкретних видах діяльності. Це стосується не лише оцінок чи результатів тестів, а й того, наскільки ефективно здобувачі застосовують знання, вирішують проблеми та демонструють креативність, мотивацію і саморегуляцію. Креативність взаємодіє з перформансом, забезпечуючи гнучке вирішення проблем та адаптивне регулювання. Дослідження показують [22], що студенти з вищим рівнем креативності часто демонструють сильніші навички саморегуляції, що може покращити їхній перформанс, хоча результати різняться залежно від того, як креативність визначають та оцінюють. Розмежування між навчанням (як внутрішнім процесом) та перформансом (як зовнішнім проявом) є центральним в освітній психології.

Деякі вчені пов'язують перформативне навчання з активним навчанням, де останнє «було прийнято як нова методологія навчання-викладання, яка більше зосереджена на участі здобувачів, ніж традиційна модель навчання-викладання» [18, р. 110]. Слідуючи теоріям Л. Виготського та Ж. Піаже, прихильники цього підходу вважають, що активне навчання покращує когнітивні навички студентів, навички вирішення проблем та соціалізацію [6; 18]. Активне навчання передбачає використання інтерактивних

інструментів для досягнення кращих когнітивних результатів. В інтерактивному навчальному середовищі студенти активно взаємодіють один із одним: вони спілкуються, спостерігають, діляться ідеями та ухвалюють колективні рішення. Брюс Макфарлейн так підкреслює цю діяльність: «Паралельно від студентів тепер очікується більш наочно демонструвати, що вони «навчаються», а не просто отримувати можливість відвідувати лекції та семінари. Тепер спостерігають і оцінюють факт, що означає бути студентом, а не просто продукт інтелектуальних зусиль, здійснених приватно» [15, р. 339]. Фізична присутність студентів в аудиторії сприяє соціальній взаємодії та згуртованості [6], завдяки чому вони обмінюються досвідом та отримують нові знання.

Теоретичні засади дослідження креативності в навчанні представлені у працях Дж. Гілфорда та Е. Торренса, які розглядають креативність як багатовимірний конструкт, що вміщує дивергентне мислення, здатність до нових асоціацій і гнучкість мислення. Сучасні дослідники [2; 3; 5; 13] підкреслюють, що розвиток креативності можливий лише в середовищі, яке заохочує експериментування, ризик та співпрацю. Тому перформанс також охоплює творчу адаптивність та здатність наполегливо працювати в ситуаціях рутинних викликів. Креативність підтримує гнучку саморегуляцію, тоді як академічна плавучість (*academic buoyancy*) відображає здатність відновлюватися після щоденних навчальних невдач та підтримувати ефективну результативність упродовж тривалого часу. Так чи так, перформанс може також слугувати певним терапевтичним, адаптивним засобом для відновлення ресурсів у подальшій академічній активності.

У нашому дослідженні ми визначаємо перформативність як педагогічний підхід, що дозволяє досягати навчальних результатів через інтерактивну, тілесно орієнтовану та демонстративну співпрацю між викладачем і студентами. Перформативні завдання є результатом використання відповідних перформативних технік (рольових ігор, драматичних сценаріїв, процесуальної драми, втіленого навчання, рефлексії та метапізнання) для створення більш захопливого, інтерактивного і глибокого досвіду. Застосування перформативності у вищій освіті пропонує альтернативу класичним методам. Традиційний підхід передбачає, що роль викладачів полягає у вертикальній ієрархії стосовно їхніх студентів [9; 18], де останні сприймають знання лише як отриману інформацію – набір навичок та здібностей для подальшого професійного розвитку. На противагу цьому, перформативний підхід у вищій освіті усуває ієрархію між навчальними ролями, забезпечуючи більш вільний та часто спонтанний освітній процес.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні взяли участь 90 студентів в Національному університеті «Острозька академія» (з них 74 (82,22%) особи жіночої та 16 (17,78 %) осіб чоловічої статі) освітньо-професійної програми «Психологія». Вибірку було сформовано зі студентів денної форми навчання першого року навчання. Вік учасників

коливався в межах 16 – 18 років ($M_{\text{вік}} = 17.22$ років, $SD = 1.37$). Усі учасники, залучені методом випадкового відбору, брали участь в експерименті добровільно. Вони мали онлайн-доступ до опитувальника у форматі Google Forms, де могли анонімно дати відповідь на поставлені питання. Експериментальна та контрольна групи становили по 45 осіб. В експериментальній групі було введено перформанс як педагогічний інструмент, що передбачало групові та демонстративні заняття, як-от публічна дискусія з однокласниками, інтерактивна презентація результатів, взаємне оцінювання, театралізоване інсценування терапевтичного сеансу. У контрольній групі навчання відбувалося за традиційними підходами.

У дослідженні ми застосували опитувальник креативних здібностей діагностичної системи Френка Вільямса з батареї тестів Creativity Assessment Packet (CAP), призначеної для комплексної оцінки дивергентного мислення [23]. Своєю чергою, вона ґрунтується на концепції конвергентного та дивергентного мислення Дж. Гілфорда й адаптована для використання в педагогічній та психологічній практиці. Методика дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (*curiosity*), уяву (*imagination*), складність (*complexity*) та схильність до ризику (*risk-taking*). Студенти мали змогу оцінити 50 тверджень у діапазоні відповідей «Так», «Можливо», «Ні» та «Не могу вирішити». У результаті отримуємо загальний показник креативності, а також часткові показники за шкалами.

Обробку емпіричних даних здійснено комп'ютерним застосунком SPSS Statistics 19.0 FP1 (19.0.0.1). Також використано статистичний редактор MS «Excel» для формування графіку загальних результатів. Статистично значимими рівнями є $p \leq 0.05$ і $p \leq 0.10$. Дані згруповано до та після експерименту (застосування перформансу в досліджуваних групах), що дозволяє побачити характер змін, кореляцію і статистичну похибку. Для перевірки відмінностей між експериментальною та контрольною групами було застосовано χ^2 -критерій Пірсона. Результати експерименту висвітлено в Таблиці 1, де відображено характер змін у креативності студентів під впливом перформансу.

Як бачимо з результатів, до експерименту обидві навчальні групи мали майже однаковий розподіл за рівнями креативності (усі $p > 0.05$), що свідчить про їхню однорідність та дозволяє коректно оцінювати вплив педагогічного втручання. Проте після перформансу суттєво змінилися результати на високому рівні в студентів експериментальної групи в більшості шкал.

Зростання рівня шкали «Допитливість» в експериментальній групі ($\chi^2 = 8.25$; $p = 0.016$) свідчить про збільшення інтересу студентів до нових стратегій мислення й розуміння, активізацію пізнавальних інтересів та відкритість до нових знань. У психології допитливість – це не просто емоційна реакція, а когнітивно-мотиваційний процес [12]. Вона спонукає студентів до активного пошуку нової інформації, дослідження альтернативних сценаріїв вирі-

Таблиця 1

Загальні результати креативних здібностей студентів до та після експерименту з перформансом

Шкали креативності студентів	період	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень				χ^2	df	p-значення
		експ. група (n=45)		контр. група (n=45)		експ. група (n=45)		контр. група (n=45)		експ. група (n=45)		контр. група (n=45)				
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Допитливість	до	7	15,6	8	17,8	23	51,1	21	46,7	15	33,3	16	35,6	0,191	2	0,909
	після	12	26,7	6	13,3	28	63,3	23	51,1	5	10	16	35,6	6,806	2	0,033*
Уява	до	10	22,2	10	22,2	21	46,7	22	48,9	14	31,1	13	28,9	0,072	2	0,965
	після	15	33,3	9	20	26	57,8	20	44,4	4	8,9	16	35,6	7,087	2	0,029*
Складність ідей	до	10	22,2	11	24,4	24	53,3	23	51,1	11	24,4	11	24,4	0,074	2	0,966
	після	17	37,8	3	6,7	19	42,2	30	66,7	9	20	12	26,7	2,596	2	0,273
Схильність до ризику	до	9	20	8	17,8	22	48,9	22	48,9	14	31,1	15	33,3	0,091	2	0,954
	після	20	44,4	9	20	20	44,4	23	51,1	5	11,1	13	28,9	8,531	2	0,014*
Загальний рівень	до	8	17,8	8	17,8	26	57,8	25	55,6	11	24,4	12	26,7	0,063	2	0,969
	після	14	31,1	4	8,9	27	60	25	55,6	4	8,9	16	35,6	4,922	2	0,085

Примітка: n – кількість, χ^2 – критерій Пірсона, df – ступені свободи, p – рівень статистичної значущості, де p: <0.05*, <0.01**, <0.001***.

шення проблеми та зменшення прогалин у своїх знаннях [14]. Оскільки перформанс орієнтований на інноваційні підходи й прийоми з урахуванням особистісного внеску кожного учасника, то збільшення цієї шкали цілком передбачуване. Варто додати, що на низькому рівні також відбулися суттєві зміни ($\Delta = - 23.3 \%$). Студенти з високим рівнем допитливості схильні будувати нові значення, ставити під сумнів припущення та займатися метапізнанням – контролювати власне розуміння й коригувати мисленнєві стратегії. Така динаміка сприяє розвитку допитливості як ключового когнітивно-емоційного фактора творчості. Отже, зростання допитливості в експериментальній групі свідчить не лише про вищий рівень мотивації, але й про якісний зсув до глибшого розуміння вивченого матеріалу.

Наведене дослідження виявило статистично значущу різницю в шкалі «Уява» ($p = 0.029$), що підтверджує позитивний вплив перформансу на розвиток цієї когнітивної здібності в незвичних навчальних ситуаціях. Уява є когнітивною функцією вищого порядку [21], тому її розвиток украй важливий для пошуку нових ідей, генерування нестандартних рішень та планування власної діяльності. Особливо це актуально тоді, коли суб'єкт стикається з проблемою, досвіду вирішення якої не було раніше. Уява допомагає перейти від буквального розуміння матеріалу до концептуального та інтегративного розуміння. Після експерименту відбулося зростання цієї шкали на високому рівні ($\Delta = 11.1 \%$) та спадання – на низькому ($\Delta = - 22.2 \%$), що доводить позитивну динаміку у використанні уяви в початкових цілях. Невелике зростання студентів на високому рівні вказує на те, що доцільно використати перформативні методики в більш тривалій перспективі (на старших

навчальних курсах). Так чи так, залучення студентів до творчих перформативних практик стимулює розвиток образного мислення та здатності продукувати нові ідеї, формувати ментальні моделі та використовувати аналогії.

Шкала «Складність ідей» не продемонструвала статистично значущих змін ($p > 0.05$). Це може вказувати на те, що короткостроковий перформанс більше впливає на мотиваційні та процесуальні аспекти креативності, ніж на складність вироблених ідей. Припускаємо, що формування більш складних когнітивних конструкцій вимагає більшого часу й концентрації, а також накопичення вже отриманих знань. Інше пояснення стосується безпосередньо групової та інтерактивної роботи, де студенти могли поклатися на допомогу інших (умовно успішних студентів), що не стимулювало їх ставити перед собою складні завдання.

Ми також виявили статистичну значущість у шкалі «Схильність до ризику» ($p = 0.029$), у якій важливе значення має обстоювання власних ідей попри думку інших. Так, помітні виразні зміни на високому рівні ($\Delta = 24.4 \%$) свідчать про позитивну динаміку в розвитку цього креативного вміння. Незважаючи на «соціальний тиск» перформансу, він не позбавляє студентів права й можливості висловлювати свої думки, не боячись критики чи осуду. Це вказує на те, що перформанс створює достатньо комфортні та демократичні умови, коли студенти можуть вільно міркувати, пропонувати нестандартні ідеї та рішення. Оскільки перформанс передбачає відкриті завдання без єдиного «правильного» рішення [16, р. 24], то це стимулювало студентів експериментувати, пробувати різні варіанти та діяти в умовах непередбачуваності. Коли помилка не має

фатального наслідку й покарання, то студенти готові ризикувати, задіюючи креативні ресурси.

Попри зростання окремих показників ($\Delta = 13,3\%$), загальний рівень креативності не досяг статистичної значущості ($p = 0.085$), тобто навчальний перформанс змінив лише окремі шкали креативності. На основі цього спостереження робимо висновок, що креативність як інтегральна характеристика є доволі стійкою і потребує тривалішого впливу. Короткочасовий перформанс може активізувати окремі аспекти мислення, але для «загального зрушення» потрібна тривала практика. Наявна статистична значущість усе ж засвідчує позитивну тенденцію до змін в експериментальній групі, отже за умови довшої тривалості експерименту й більшої вибірки результат буде вагоміший.

Контрольна група не показала значущих змін у жодній зі шкал. Це підтверджує тезу, що традиційне навчання без інтерактивного залучення студентів не вплинуло суттєво на рівні креативності про-

тягом досліджуваного періоду. У контрольній групі спостерігаються певні зрушення, але вони не перевищують статистичний поріг значущості ($p > 0.05$).

Висновки. Використання перформансу як педагогічного інструменту сприяло розвитку окремих показників креативності студентів. В експериментальній групі після впровадження інноваційних методик навчання статистично значущо зросли допитливість, уява та схильність до ризику, що свідчить про активізацію когнітивних процесів та відкритість до нових ідей у студентів. Водночас у контрольній групі, де відбувалося традиційне навчання, суттєвих змін не відбулося. Загальний рівень креативності в експериментальній групі показав лише тенденцію до зростання, що можна пояснити необхідністю більш тривалого та системного впливу для формування інтегральних характеристик креативності. У перспективі актуально надалі впроваджувати перформативні методики, щоб простежити вплив на інші показники.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012.
2. Зімовін О. І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2016. № 32. С. 29–36.
3. Чужикова В. Г. Креативність викладача/креативність студента: побудова нової моделі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2022. № 98. С. 54–59.
4. Aliano K. I. & Chang D. *Teaching Writing Through Theatre: A Performative Approach to Pedagogy*. London: Palgrave Macmillan, 2024.
5. Amabile T. M. *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview Press, 2018.
6. Baars S., Schellings G. L. M., Krishnamurthy S., Joore J. P., den Brok P. J. & van Wesemael P. J. V. A Framework for Exploration of Relationship between the Psychosocial and Physical Learning Environment. *Learning Environments Research*. 2020. Vol. 24. P. 43–69. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>.
7. Britzman D. P. *Practice Makes Practice*. New York: State University of New York Press, 2003.
8. Carlson M. *Performance: A Critical Introduction*. London and New York: Routledge, 2018.
9. Chapman A. Introduction: Historical Knowing and the 'Knowledge Turn'. In A. Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge* (P. 1–32). London: UCL Press, 2021.
10. Denzin N. K. Forward: Performance, Pedagogy, and Emotionality. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (p. v–vii). New York: Springer, 2009.
11. Donovan P. & Hood A. Experiential Learning in the Large Classroom Using Performative Pedagogy. *Journal of Management Education*. 2020. Vol. 45(3). <https://doi.org/10.1177/1052562920965625>
12. Kashdan T. B. & Silvia P. J. Curiosity and Interest: The Benefits of Thriving on Novelty and Challenge. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (P. 367–374). Oxford: Oxford University Press, 2009.
13. Kaufman J. C. & Beghetto R. A. *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
14. Loewenstein G. The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 116(1). P. 75–98.
15. 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>.
16. Pineau E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31(1). P. 3–25.
17. Pintrich P. R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (P. 451–502). New York: Academic Press, 2000.
18. Sahito Z. H., Khoso F. J. & Phulpoto J. The Effectiveness of Active Learning Strategies in Enhancing Student Engagement and Academic Performance. *Journal of Social Sciences Review*. 2025. Vol. 5(1), P. 110–127. <https://doi.org/10.62843/jssr.v5i1.471>.
19. Schechner R. *Performance Studies: An Introduction*. London and New York: Routledge, 2013. 376 p.
20. Soderstrom N. C. and Bjork R. A. Learning Versus Performance: An Integrative Review. *Perspectives on Psychological Science*. 2015. Vol. 10 (2). 176–199. DOI: 10.1177/1745691615569000.
21. Vygotsky L. S. Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*. 2004. Vol. 42(1). P. 7–97.
22. Wang H., Wang S., Tlili A., Li M., Yang D., Agyemang Adarkwah M., Zhu X., Zhu L., Huang R. & Kuai H. The Combined Effects of Goal Attributes, Motivational Beliefs, Creativity and Grit on Self-Regulation in Online Ill-Structured Problem Solving: A FsQCA Approach. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02317-0>.
23. Williams F. E. *Creativity Assessment Packet (CAP)*. Buffalo, NY: D.O.K. Publishers, 1980.
24. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts M., Pintrich, P. R. & Zeidner M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (P. 13–39). New York: Academic Press, 2000. 10.1016/B978-012109890-2/50031-7.

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025

Дата публікації: 30.09.2025