

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК 37.091.3:793:378(4–672ЄС)

ЯН СІСІ

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ХОРЕОГРАФІЇ В
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

01 Освіта/Педагогіка
011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Ян Сісі

Науковий керівник – Бойченко Марина Анатоліївна, доктор
педагогічних наук, професор

Суми – 2026

АНОТАЦІЯ

Ян Сісі. Професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2026.

Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні цілісно висвітлено проблему професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

У межах характеристики стану розробленості проблеми професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти в порівняльно-педагогічному дискурсі встановлено, що найбільший науковий інтерес у дослідників-компаративістів викликає досвід професійної підготовки хореографів у країнах Європейського Союзу, США, Великій Британії та Китаї. Ці країни демонструють різноманітні моделі хореографічної освіти, зокрема розмаїття типів освітніх установ і свободу вибору технік, стилів та напрямів. Такий підхід сприяє формуванню у здобувачів індивідуального творчого стилю. Важливою складовою є міжкультурна взаємодія, участь у міжнародних програмах і фестивалях, що забезпечує інтеграцію у світовий мистецький простір. Особливу увагу приділено використанню хореології, соматичних практик та цифрових технологій у навчальному процесі. Упровадження сучасних педагогічних підходів до сучасного танцю, зокрема когнітивного, динамічного, афективного та просторового, сприяє формуванню ключових професійних компетентностей. Досвід США та Китаю виокремлюється акцентом на емоційній взаємодії, інституційній підтримці галузі та активному застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, включно зі штучним інтелектом.

Аналіз концептуальних засад професійної підготовки магістрів хореографії в країнах Європейського Союзу уможливив визначення сутності чотирьох провідних підходів: холістичного, рефлексивного, соматичного та трансформаційно-системного. Виявлено, що холістична парадигма спрямована на інтеграцію особистісного, тілесного, емоційного та інтелектуального вимірів, забезпечуючи формування цілісного світогляду здобувача освіти. Рефлексивний підхід переорієнтовує навчання з технічного вдосконалення навичок на розвиток самосвідомості, індивідуального досвіду та творчості. Соматичний підхід акцентує на внутрішньому сприйнятті руху й відчуттів, відкидаючи авторитарність і стимулюючи самопізнання, що особливо актуально в умовах сучасних викликів. Трансформаційно-системний підхід охоплює низку компонентів (творчі завдання, гнучке мислення, наставництво, репетиційну критику, воркшопи), які сприяють формуванню гнучкого, креативного і професійно мобільного фахівця. Узагальнення зазначених підходів дозволяє сформувати методологічну платформу сучасної хореографічної освіти, що відповідає вимогам особистісного зростання та адаптації до змін у глобалізованому мистецько-освітньому середовищі.

З'ясування історичних засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу дозволило прослідкувати становлення моделей хореографічної освіти у європейських країнах в історичній ретроспективі, виявити ключові етапи її становлення та трансформації. Показано, що формування системи хореографічної освіти у країнах ЄС проходило через складні процеси інституціоналізації мистецької підготовки, поступової академізації танцювального мистецтва та інтеграції хореографії в загальноєвропейський освітній простір.

У процесі аналізу змістових засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу виокремлено основні напрями навчання: танцювальні студії, хореографія, історія танцю та запис танцю. Досліджено зміст і структуру провідних магістерських програм, що реалізуються закладами вищої освіти Фінляндії, Нідерландів, Швеції,

Бельгії, Німеччині та Італії, включно з міждисциплінарними напрямками, такими як менеджмент у перформативному мистецтві та танцювально-рухова терапія.

З'ясовано, що ефективна підготовка хореографів вимагає індивідуалізованого та адаптивного підходу, що враховує стиль танцю, рівень підготовки здобувачів освіти, вік і просторові умови. Важливими складовими є чітке планування занять, попереднє оцінювання, поступове нарощування навантаження та забезпечення безпечного освітнього простору. Позитивне навчальне середовище, інклюзія й повага до розмаїття сприяють активному залученню, розвитку навичок і успішному навчанню здобувачів освіти.

Висвітлено роль та місце цифрових технологій у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. Доведено, що впровадження новітніх цифрових технологій, як-от: VR-платформи, мобільні застосунки, системи захоплення руху та штучний інтелект, суттєво змінює методи викладання танцю, поглиблюючи аналітичне осмислення руху, соматичну усвідомленість і естетичне сприйняття. Такі інструменти формують імерсивне навчальне середовище, що стимулює креативність, гнучкість мислення й індивідуальне вираження, водночас трансформуючи уявлення про тіло, простір та ідентичність. Крім того, цифрові технології сприяють появі нових педагогічних стратегій, орієнтованих на співтворчість, інтерактивність, адаптивність і роботу з даними. У результаті цифровізація постає не просто як тенденція, а як невід'ємна складова сучасної та майбутньої хореографічної освіти.

На основі характеристики сучасного стану професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України розроблено рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в означених закладах в організаційному, змістово-процесуальному, методичному та професійно-педагогічному аспектах на державному та інституційному рівнях. В організаційному аспекті доцільно розвивати дуальну освіту, створювати міждисциплінарні та спільні освітні програми з європейськими ЗВО,

підтримувати участь здобувачів вищої освіти в міжнародних проєктах, налагоджувати партнерство з індустрією танцю тощо. У змістово-процесуальному аспекті рекомендовано інтегрувати сучасне програмне забезпечення та цифрові інструменти (відеоаналіз, візуалізація рухів, танцювальне нотування), застосовувати VR/AR і ШІ в навчанні, впроваджувати арт-менеджмент, інклюзію, мікрокваліфікації, а також розвивати лідерські та комунікативні навички здобувачів. У методичному аспекті варто оновлювати методичне забезпечення з урахуванням цифрових і ШІ технологій, що відповідають потребам нової генерації здобувачів. У професійно-педагогічному аспекті актуальними є міжнародна академічна мобільність (Erasmus+, Creative Europe), впровадження менторства й залучення до освітнього процесу практиків задля формування професійної ідентичності майбутніх хореографів.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* у вітчизняній педагогічній науці цілісно з'ясовано теоретичні та організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; схарактеризовано стан розробленості проблеми професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти в порівняльно-педагогічному дискурсі; окреслено концептуальні та історичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; обґрунтовано змістові та методичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; висвітлено роль та місце цифрових технологій у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; визначено сучасний стан професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України й розроблено рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в означених закладах.

Конкретизовано поняттєво-термінологічний інструментарій дослідження професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої

освіти країн Європейського Союзу: «професійна підготовка», «хореографічна освіта», «магістр хореографії», «професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу» тощо.

Подальшого розвитку отримали характеристика й систематизація наукових праць українських та іноземних учених із досліджуваної проблеми та ідеї щодо можливостей використання позитивного європейського досвіду у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти України.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що обгрунтовані автором теоретичні, змістові та методичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу можуть бути використані у процесі формування національної освітньої політики в галузі вищої хореографічної освіти, розроблення професійних стандартів та методичного забезпечення означеного процесу, викладання лекційних та практичних занять для здобувачів освіти першої, другого та третього рівнів вищої освіти педагогічних та мистецьких закладів вищої освіти. Матеріали дослідження, а також джерельна база будуть корисними в подальших наукових пошуках у відповідних галузях наукового знання, освітньому процесі закладів вищої освіти тощо.

Ключові слова: професійна підготовка, вища мистецька освіта, вища хореографічна освіта, магістр мистецтва, магістр хореографії, заклад вищої освіти, освітня програма, країни Європейського Союзу.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці,

у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Бойченко, М., Ян Сісі (2025а). Змістові засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (144), 373-381. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/373-381>

2. Ян Сісі (2024). Концептуальні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (139), 505-515. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/505-515>

3. Бойченко, М., Ян Сісі (2025б). Цифрові технології у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (141), 427-436. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/427-436>

Наукові праці,

які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

4. Бойченко, М. Ян Сісі (2025в). Академічна доброчесність у мистецькій освіті: сучасні тенденції. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15-16 травня 2025 року)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, (сс. 135-136).

5. Бойченко, М., Ян Сісі (2025г). Розвиток трансверсальних навичок магістрів хореографії у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти країн ЄС. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей V всеукраїнської науково-практичної конференції (24 квітня 2025 року, м. Запоріжжя)*. Запоріжжя, (сс. 47-49).

6. Ян Сісі (2025а). Роль танцю в історії розвитку суспільства: світовий та європейський контексти. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2024 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 115-116).

7. Ян Сісі (2025б). Інноваційні технології навчання магістрів хореографії в країнах Європейського Союзу. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 19–20 берез. 2025 р.)*. Харків, (сс. 100-103). <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18335>.

8. Ян Сісі (2026). Соматичний підхід як теоретико-методологічне підґрунтя професійної підготовки магістра хореографії. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2025 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 182-183).

ABSTRACT

Yang Xixi. Professional training of choreography masters in higher education institutions of the European Union countries. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Sumy, 2025.

The contents of the abstract

The dissertation provides a comprehensive overview of the issue of choreography masters' professional training in higher education institutions in the European Union countries.

Within the analysis of the state of research on the choreography masters' professional training in higher education institutions through a comparative pedagogical lens, it was found that the greatest scholarly interest is directed toward the experiences of the EU, the USA, the UK, and China. These countries demonstrate a wide variety of models of choreographic education, including diverse types of education institutions and the freedom to choose techniques, styles, and directions. This approach fosters the development of an individual creative style among students. Intercultural interaction, participation in international programs and festivals are key components, ensuring integration into the global artistic space. Special attention is paid to the use of choreology, somatic practices, and digital technologies in the learning process. The introduction of modern pedagogical approaches to contemporary dance, including cognitive, dynamic, affective, and spatial methods, contributes to the development of essential professional competences. The experiences of the USA and China are distinguished by a focus

on emotional interaction, institutional support, and the active use of ICT, including artificial intelligence.

The analysis of the conceptual foundations of professional training in the EU made it possible to define the essence of four key approaches: holistic, reflective, somatic, and transformational-systemic. It was established that the holistic paradigm aims to integrate personal, bodily, emotional, and intellectual dimensions, forming a comprehensive worldview for the student. The reflective approach shifts the focus from technical improvement to the development of self-awareness, personal experience, and creativity. The somatic approach emphasizes internal perception of movement and sensation, rejecting authoritarianism and promoting self-discovery, especially relevant under contemporary challenges. The transformational-systemic approach encompasses creative tasks, flexible thinking, mentoring, rehearsal critique, and workshops, which contribute to shaping a flexible, creative, and professionally mobile specialist. Together, these approaches create a methodological framework for contemporary choreographic education that meets the demands of personal growth and adaptation in a globalized educational and artistic environment.

Exploring the historical foundations of professional training in choreography in EU countries enabled the tracking of choreographic education models in a historical retrospective and the identification of key stages of its development and transformation. It was demonstrated that the formation of choreographic education systems in the EU has undergone complex processes of institutionalization of artistic training, gradual academization of dance art, and integration into the pan-European educational space.

In analyzing the content components of professional training, the main areas of instruction were identified: dance studies, choreography, dance history, and dance notation. The content and structure of leading master's degree programs offered by higher education institutions in Finland, the Netherlands, Sweden, Belgium, Germany, and Italy were examined, including interdisciplinary programs such as performance arts management and dance movement therapy.

It was found that effective choreographic training requires an individualized and adaptive approach that considers dance style, student skill level, age, and spatial conditions. Key components include lesson planning, preliminary assessment, gradual workload increase, and creation of a safe learning environment. A positive and inclusive educational atmosphere that respects diversity fosters engagement, skill development, and learning success.

The role and significance of digital technologies in the professional training of master's degree students in choreography in EU institutions was thoroughly explored. It was demonstrated that the integration of digital tools such as VR platforms, mobile applications, motion capture systems, and artificial intelligence significantly transforms dance teaching methods by deepening analytical thinking, somatic awareness, and aesthetic perception. These tools create immersive learning environments that enhance creativity, flexibility, and self-expression, while also reshaping understandings of the body, space, and identity. Moreover, digital technologies encourage the emergence of new pedagogical strategies based on collaboration, interactivity, adaptability, and data analysis. As such, digitalization is not merely a trend but a fundamental component of current and future choreographic education.

Based on the analysis of the current state of master's degree choreographic training in Ukraine, recommendations were developed for the use of successful European practices at both national and institutional levels, addressing organizational, content-procedural, methodological, and professional-pedagogical aspects. Organizationally, it is recommended to develop dual education, create interdisciplinary and joint programs with European institutions, support student participation in international projects, and establish partnerships with the dance industry. In terms of content and process, the integration of modern software and digital tools (e.g., video analysis, choreography visualization, dance notation), use of VR/AR and AI, implementation of art and event management, inclusion, micro-credentials, and the development of leadership and communication skills are encouraged. Methodologically, updating teaching materials to reflect digital and AI

technologies is essential to meet the needs of new generations of learners. Professionally and pedagogically, promoting international mobility (Erasmus+, Creative Europe), implementing mentoring, and involving practitioners in the education process are key to shaping the professional identity of future choreographers.

The scientific novelty of the research lies in the comprehensive investigation, for the first time in Ukrainian pedagogical science, of the theoretical and organizational-pedagogical foundations of choreography masters' professional training in higher education institutions in the European Union countries. The study characterized the state of the problem's development, outlined conceptual and historical foundations of the choreography masters' professional training in higher education institutions in the European Union countries, justified content and methodological approaches to choreography masters' professional training in higher education institutions in the European Union countries, examined the role of digital technologies in choreography masters' professional training in higher education institutions in the European Union countries, analyzed the Ukrainian context, and offered practical recommendations for its improvement.

The conceptual and terminological apparatus was clarified, including terms such as "professional training," "choreographic education," "master of choreography," and "professional training of choreography masters in higher education institutions in the European Union countries "

The research also developed a detailed systematization of Ukrainian and international studies on the topic and offered ideas for applying positive European experiences to improve Ukraine's professional choreographic training.

The practical significance of the results lies in the possibility of applying the theoretical, content, and methodological foundations outlined in the study to shape national educational policy in higher choreographic education, develop professional standards and teaching materials, and improve course delivery at all levels of teacher and arts education. The materials and source base of the study can

also serve as a foundation for future research and educational practices in related academic fields.

Key words: professional training, higher arts education, higher choreographic education, Master of Arts, Master of Choreography, higher education institution, educational program, European Union countries.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Research works,

in which the main scientific results of the thesis are published

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Бойченко, М., Ян Сісі (2025а). Змістові засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (144), 373-381. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/373-381>
2. Ян Сісі (2024). Концептуальні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (139), 505-515. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/505-515>
3. Бойченко, М., Ян Сісі (2025б). Цифрові технології у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (141), 427-436. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/427-436>

Research works,

which certify the approbation of the materials of the thesis

4. Бойченко, М. Ян Сісі (2025в). Академічна доброчесність у мистецькій освіті: сучасні тенденції. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15-16 травня 2025 року)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, (сс. 135-136).
5. Бойченко, М., Ян Сісі (2025г). Розвиток трансверсальних навичок магістрів хореографії у процесі професійної підготовки в закладах вищої

освіти країн ЄС. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей V всеукраїнської науково-практичної конференції (24 квітня 2025 року, м. Запоріжжя)*. Запоріжжя, (сс. 47-49).

6. Ян Сісі (2025а). Роль танцю в історії розвитку суспільства: світовий та європейський контексти. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2024 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 115-116).

7. Ян Сісі (2025б). Інноваційні технології навчання магістрів хореографії в країнах Європейського Союзу. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 19–20 берез. 2025 р.)*. Харків, (сс. 100-103). <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18335>.

8. Ян Сісі (2026). Соматичний підхід як теоретико-методологічне підґрунтя професійної підготовки магістра хореографії. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2025 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 182-183).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....	23
1.1. Професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу як предмет порівняльно-педагогічних досліджень.....	23
1.2. Концептуальні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу	37
1.3. Історичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу	58
Висновки до розділу 1.....	81
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	84
2.1. Змістові засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу	84
2.2. Методичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу	105
2.3. Цифрові технології у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу	124
Висновки до розділу 2.....	143
РОЗДІЛ 3. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	146

3.1. Сучасний стан професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України	146
3.2. Рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти України	156
Висновки до розділу 3.....	162
ВИСНОВКИ.....	166
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	170
ДОДАТКИ.....	186

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація системи вищої освіти в Україні та забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах європеїзації та інтернаціоналізації передбачає ретельне вивчення історичних передумов, сучасних тенденцій та позитивних здобутків європейського досвіду. Незаперечним є факт, що вища хореографічна освіта нині зазнає суттєвих трансформацій, а тому актуалізується питання розроблення її теоретико-методологічного підґрунтя з урахуванням інноваційних тенденцій у розвитку вищої мистецької освіти та вдосконалення її змістово-процесуальної складової з метою її увідповіднення європейським стандартам для розвитку міжнародної співпраці й академічної мобільності.

Важливість модернізації професійної підготовки майбутніх хореографів, зокрема й педагогів-хореографів, які будуть працювати з дітьми та молоддю в закладах мистецької освіти різних рівнів, задекларована в низці державних документів, зокрема: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про позашкільну освіту» (2021), Наказах МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» (2020), Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (2020), «Про проведення експерименту на всеукраїнському рівні за темою «Формування творчої особистості здобувача освіти в умовах мистецького профілю навчання» у вересні 2024 – червні 2027 років» (2024) тощо.

У сучасній педагогічній компаративістиці проблема професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу стала предметом розгляду таких науковців, як Л. Андрощук, Д. Базела, Н. Батєєва, О. Бігус, Д. Бідюк, Н. Бідюк, О. Бикова, Т. Благова, О. Вакуленко, Ван Чжень, О. Горбатова, О. Гресь, О. Єфімчук, А. Єліна, С. Єфанова, Т. Зузяк, О. Жиров, М. Кеба, О. Комаровська, К. Лук'яненко, І. Макарова, Т. Медвідь,

Л. Мова, А. Новосадова, А. Підлипська, Ю. Ростовська, Ю. Тараненко, А. Тарасюк, І. Ткаченко, М. Ткаченко, В. Федорчук, Т. Хващевська, О. Хендрик, Чан Чжень, Л. Червонська, Чжан Сяо, Л. Шестопап та ін.

Разом із тим, аналіз наукового доробку українських учених дозволив констатувати недостатню розробленість проблеми підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу та виявив низку *суперечностей* між:

- суспільною потребою у випускниках закладів вищої освіти, здатних до здійснення професійної діяльності в галузі хореографічного мистецтва, та недостатнім теоретичним осмисленням означеного феномену науково-педагогічною спільнотою;
- наявністю прогресивних надбань зарубіжного досвіду щодо теоретичних та організаційно-педагогічних засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти та недостатньою розробленістю механізмів їх використання українськими закладами вищої освіти;
- необхідністю модернізації професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти та відсутністю рекомендацій, що оптимально забезпечують розв'язання окресленої проблеми.

З огляду на актуальність порушеної проблематики, її недостатню розробленість та виявлені суперечності було обрано тему дисертаційної роботи: **«Професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою частиною комплексного дослідження кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Теоретичні та методичні засади інноваційного розвитку освіти у національному, європейському та глобальному контекстах» (реєстраційний номер 0121U107883).

Тему дисертації затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 10 від 29 квітня 2024 р.).

Мета роботи – з'ясувати теоретичні та організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

Реалізація мети передбачала виконання низки **завдань**:

1) схарактеризувати стан розробленості проблеми професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти в порівняльно-педагогічному дискурсі;

2) окреслити концептуальні та історичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу;

3) обґрунтувати змістові та методичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу;

4) висвітлити роль та місце цифрових технологій у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу;

5) визначити сучасний стан професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України й розробити рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в означених закладах.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

Предмет дослідження – теоретичні та організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

Методи дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація – для опрацювання наукової літератури з проблем професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу із розподілом масиву інформації за напрямками наукових праць; конкретно наукові: системний аналіз, що дозволив

встановити взаємозв'язки між складниками професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу як цілісного культурно-освітнього феномену; термінологічний аналіз – уможливив виявлення сутнісних характеристик ключових понять дисертаційної роботи; контент-аналіз, що дозволив за ключовими термінами окреслити поле релевантних для дослідження освітніх програм; історико-генетичний і ретроспективний аналіз, який дав змогу окреслити історичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; метод екстраполяції, за допомогою якого було визначено можливість використання позитивного європейського досвіду у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти України; емпіричні – бесіди та Е-листування з фахівцями в досліджуваній сфері.

Джерельну базу дослідження становлять:

- офіційні документи Європейської Комісії, Ради ЄС, Європейського Парламенту (декларації, комюніке, рекомендації тощо);
- аналітичні звіти та доповіді спеціалізованих міжнародних центрів, спрямованих на підтримку розвитку європейської політики у сфері вищої освіти;
- інформаційно-аналітичні матеріали, освітні програми, представлені на сайтах закладів вищої освіти країн Європейського Союзу;
- наукові розвідки (дисертації, монографії, статті) українських та іноземних науковців щодо широкого кола аспектів досліджуваної проблеми;
- міжнародні та національні глосарії термінів, що характеризують сутність професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу як освітнього й суспільного феномену;
- матеріали українських та іноземних науково-педагогічних періодичних видань;
- матеріали й тези наукових конференцій із професійної підготовки фахівців у галузі хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського

Союзу, що проводилися українськими та іноземними науковими й освітніми організаціями.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* у вітчизняній педагогічній науці цілісно з'ясовано теоретичні та організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; схарактеризовано стан розробленості проблеми професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти в порівняльно-педагогічному дискурсі; окреслено концептуальні та історичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; обгрунтовано змістові та методичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; висвітлено роль та місце цифрових технологій у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; визначено сучасний стан професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України й розроблено рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в означених закладах.

Конкретизовано поняттєво-термінологічний інструментарій дослідження професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу: «професійна підготовка», «хореографічна освіта», «магістр хореографії», «професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу» тощо.

Подальшого розвитку отримали характеристика й систематизація наукових праць українських та іноземних учених із досліджуваної проблеми та ідеї щодо можливостей використання позитивного європейського досвіду у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти України.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що обгрунтовані автором теоретичні, змістові та методичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу можуть бути використані у процесі формування

національної освітньої політики в галузі вищої хореографічної освіти, розроблення професійних стандартів та методичного забезпечення означеного процесу, викладання лекційних та практичних занять для здобувачів освіти першої, другого та третього рівнів вищої освіти педагогічних та мистецьких закладів вищої освіти. Матеріали дослідження, а також джерельна база будуть корисними в подальших наукових пошуках у відповідних галузях наукового знання, освітньому процесі закладів вищої освіти тощо.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/09 від 17.03.2025 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1202 від 26.05.2025 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 2054/01-50/02 від 02.06.2025 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження здійснювалася на міжнародних та всукраїнських наукових конференціях: «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2023; 2024; 2025), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2023; 2024), «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (Суми, 2023; 2024), «Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід» (Суми, 2025), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (Запоріжжя, 2025), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів» (Харків, 2025).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (2023–2026 рр.).

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено у 8 публікаціях, із них 5 одноосібних, із яких 3 статті в наукових фахових виданнях України, 5 праць апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача. Авторський внесок у розвідках, написаних у співавторстві, полягає в: аналізі змісту освітніх програм професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу (Бойченко, Ян Сісі, 2025а); класифікації цифрових технологій, що використовуються у процесі професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу (Бойченко, Ян Сісі, 2025б).

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (150 найменувань) та додатків. Повний обсяг дисертації становить 192 сторінки. Основний зміст викладено на 157 сторінках. Робота містить 1 таблиці, 1 рисунок, 3 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

1.1. Професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу як предмет порівняльно-педагогічних досліджень

Зважаючи на необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх хореографів в українських закладах вищої освіти з урахуванням інноваційних тенденцій та викликів сучасного суспільства, актуалізується пошук можливих шляхів розв'язання цієї проблеми, одним із яких є вивчення та творче використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки таких фахівців. З огляду на цей факт, не викликає здивувань активізація наукових пошуків українських учених-компаративістів в означеному напрямі, які вивчають різні аспекти хореографічної освіти та професійної підготовки в зарубіжних країнах, зокрема і країнах Європейського Союзу.

Структурі та змісту хореографічної освіти в країнах Європейського Союзу (на прикладі Республіки Польщі та Німеччини) присвячена наукова праця І. Ткаченко (Tkachenko, 2021). За допомогою компаративного аналізу виокремлених структурних компонентів вищої хореографічної освіти в Республіці Польщі та Німеччині авторка запропонувала типологію закладів вищої освіти, які здійснюють хореографічну підготовку в цих країнах. Дослідницею продемонстровано, що вища хореографічна освіта в Республіці Польща представлена такими типами закладів, як університети, академії, вищі школи, професійні студії (курси) і реалізується шляхом опанування дисциплін професійного та загального циклу з урахуванням особливостей соціокультурної діяльності, у межах якої працюватиме майбутній хореограф.

Відповідно, у Німеччині, структура вищої хореографічної освіти включає вищі школи танцю, вищі школи мистецтв, університети мистецтв та спорту, а також відділи мистецтв двох класичних університетів (Tkachenko, 2021, с. 358).

Авторкою окреслено перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка бакалаврів та магістрів хореографії в Республіці Польща та Німеччині, зокрема: балетна педагогіка, актор театру танцю, артист музичного театру, виконавець музичних сцен, латиноамериканських танців, реабілітація танцем та хореотерапія, хореографія і теорія танцю, хореографія і танцювальні техніки (Польща) та педагогіка танцю, хореографія та перформанс, танцювальне мистецтво, сучасний танець, евритмія тощо (Німеччина) (там само, с. 361).

У науковій статті «Професійна підготовка студентів-хореографів у європейських університетах» Д. Бідюк звертається торкається такого аспекту, як хореологія, трактуючи дане поняття як «науку про танець, що нині вимагає розширення своєї теоретичної бази та конкретизації об'єктів дослідження й засобів їх мовного втілення; ... універсальну науку про теорію, історію та художню практику хореографічної культури в цілому, а також у контексті художньої культури та мистецтвознавства, що значно розширює межі сучасних досліджень» (Bidyuk, 2018).

Автор наголошує, що європейська практика професійної підготовки майбутніх хореографів базується на принципах «авторських шкіл», «танцювального плюралізму», «майстерень», які сприяють формуванню професійних навичок у різних напрямках танцювальних технік, стилів і шкіл. Професійна підготовка в європейських закладах вищої освіти базується на свободі вибору стилю, школи, техніки, напрямку для створення індивідуального стилю творчості. Видатні представники сучасного хореографічного мистецтва пропонували і пропонують власну хореографічну техніку, творчий процес і прийоми його реалізації. Кожен із них певним чином оцінив хореографічну культуру свого часу та втілював відповідну реакцію у своїх

творах, що, у свою чергу, вплинуло на сучасне хореографічне мистецтво (там само, с. 41).

На особливу увагу заслуговують розроблені автором рекомендації з урахуванням сучасного зарубіжного досвіду для модернізації хореографічної освіти на різних рівнях: європейському (активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, підтримка міжкультурної освіти й активізація міжнародної співпраці шляхом культурних обмінів та участі в міжнародних танцювальних конкурсах і фестивалях); національному (ухвалення відповідного законодавчого забезпечення, розроблення національних культурно-освітніх програм розвитку та нових моделей хореографічної освіти (театральний танець, хореотерапія, сучасний танець), оновлення вимог до майбутніх хореографів, посилення державного фінансування розвитку хореографії); інституційному (адміністративний супровід міжнародних наукових проєктів, імплементація відповідних стратегій розвитку хореографічної індустрії, розроблення нових курсів, модернізація існуючих освітніх програм, упровадження інноваційних програм підготовки хореографів, створення спеціальних програм для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, європеїзація змісту лекційних занять, упровадження інноваційних елективних модулів на кафедрах хореографії, організація міжнародних семінарів) (Vidyuk, 2018, с. 45).

На узагальнення світового досвіду «створення сучасної хореографічної мови й обґрунтування педагогічних підходів до композиції contemporary dance під час викладання балетмейстерського мистецтва здобувачам українських закладів вищої освіти» (Khendryk, 2019) спрямовано дослідження О. Хендрик, яка обґрунтовує необхідність запровадження таких методологічних підходів:

- когнітивно-інтерпретаційний – дозволяє здобувачам освіти інтерпретувати суб'єктивний світогляд та соціальний досвід за допомогою наявних танцювальних рухів;
- просторовий – стосується способу формування й перетворення форми руху в просторі;

- динамічний – поширюється на способи досягнення форми руху;
- афективний – увиразнює способи формування «чистого» руху та позиційних артикуляцій;
- випадковий – застосовується з метою обґрунтування непередбачуваності результату поєднання частин композиційної побудови й послідовності танцювальних рухів;
- спадкоємний – сприяє активізації експериментального пошуку майбутнім хореографом нової танцювальної мови через надання експресивним хореографічним засобам нових символічно-метафоричних значень з одночасним збереженням унікальних танцювальних паттернів українського народного та класичного танців (Khendryk, 2019).

Зарубіжний (американський та європейський) досвід викладання бальної хореографії став предметом наукового дослідження колективу авторів на чолі з Д. Базелою (Bazela et al., 2024). Науковці виявили, що найвищим органом, який регулює організацію вищої хореографічної освіти в Сполучених Штатах, Національна танцювальна рада США, що виступає парасольковою організацією, яка об'єднує спільною метою понад десяток провідних танцювальних організацій країни. Національна танцювальна рада США виконує низку функцій: представляти на національному рівні інтереси як окремих хореографів-виконавців, так і мистецьких закладів, які займаються викладанням бальної хореографії; організовувати співпрацю з міждержавними та національними танцювальними ради по всьому світу, щоб допомогти встановити й підтримувати оптимальні стандарти освіти, забезпечити та переглянути кваліфікації викладачів бальних танців та визначити рівень фахової підготовки суддів для національних та міжнародних змагань. Значна частина роботи американських асоціацій зосереджена на встановленні відповідних правил поведінки та контролю за їх дотриманням для здобувачів хореографічної освіти і викладачів, здатних просувати цю сферу серед інших професій (там само, с. 2).

У європейських закладах освіти бальний танець трактується як особливий спосіб невербального, пластичного усвідомлення, прояву й тактильного сприйняття навколишнього світу, що вимагає від сучасних хореографів пошуку нових форм рухової підготовки на основі базових моделей. Однією з таких моделей, що зображує якісну трансформацію відносин людини до тіла, є соматичні практики, що впроваджуються в хореографію через інтеграцію соматичних принципів, головним чином ідей «мудрості тіла і розуму, принципів зв'язку та дихання». Принципи соматичного навчання активно впроваджуються в мистецьких закладах вищої освіти Польщі, Великої Британії та Франції (Bazela et al., 2024, с. 3).

Сучасному стану й тенденціям розвитку професійної хореографічної освіти у Великій Британії та США присвячено дослідження колективу українських учених на чолі з О. Бігус, які виявили низку позитивних тенденцій, а саме: 1) загальне щорічне збільшення кількості здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Хореографія»; 2) прийняття заходів для підтримки розвитку хореографічної освіти такими університетами, як Консерваторія танцю і драми, Бірмінгемський університет, Королівська консерваторія Шотландії (колишня Королівська шотландська академія музики і драми), Джульярдська школа, Нью-Йоркський університет і Гарвардський університет; 3) наявність позитивних зрушень після запровадження заходів щодо підтримки розвитку хореографічної освіти в ЗВО; 4) підвищений рівень заохочення здобувачів вищої освіти до оволодіння професією хореографа; 5) використання сучасних ІКТ в цілому на кожному практичному занятті зі здобувачами освіти (Bigus et al., 2021).

До китайського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі хореографічного мистецтва у процесі навчання в ЗВО звертається Чан Чжень (Чан Чжень, 2022). Автор визначає такі особливості китайського хореографічного мистецтва: рух у танці по спіралі та колу, синтез бойового мистецтва, релігії, традицій та акробатичних рухів, скоординовані рухи рук, очей, положення пальців у процесі виконання танцю. Вслід за китайським

ученим Ян Цзи, Чан Чжень наголошує, що в основі професійної підготовки майбутніх хореографів лежать емоції, що являють собою необхідну умову існування людини. Відповідно, до вимог ефективної підготовки майбутніх хореографів автор зараховує: організацію навчального процесу в офлайн форматі, що максимально сприяє демонстрації та передачі емоцій; актуалізацію внутрішніх емоцій здобувачів вищої хореографічної освіти; стимулювання майбутніх хореографів до природного прояву емоцій; для задоволення емоційних потреб здобувачів вищої хореографічної освіти педагог має сам проявляти емоції у процесі викладання танцю; розвиток зацікавленості й ентузіазму; створення педагогічних ситуацій, у процесі розв'язання зростає інтерес здобувачів освіти до навчання; активність усіх учасників освітнього процесу; відхід від простого наслідування у викладанні хореографії; розвиток вольових якостей здобувачів вищої хореографічної освіти, а також їхньої уяви та креативності; використання інноваційних методів та форм навчання; урахування у процесі професійної підготовки майбутніх хореографів їхніх освітніх потреб та навчальних можливостей; постійну педагогічну підтримку здобувачів освіти тощо (Чан Чжень, 2022).

Варто наголосити, що незважаючи на той факт, що проблема професійної підготовки майбутніх хореографів постійно перебуває в полі зору українських дослідників, аналіз широкого масиву наукових джерел означеної проблематики дозволив констатувати недостатню увагу дослідників саме до європейського досвіду професійної підготовки магістрів хореографії.

Водночас, спираючись на сучасні теоретико-методичні здобутки, колектив авторів на чолі з Л. Андрощук (Androshchuk et al., 2023) висвітлюють результати аналітичного дослідження розвитку професійної компетентності майбутніх професіоналів у галузі хореографічного мистецтва, де використання сучасних підходів передбачає запровадження інноваційних форм і засобів навчання для реалізації освітньої концепції щодо професійного розвитку хореографа. Означені результати відображають проблему реалізації підготовки хореографів у закладі вищої освіти, спрямованої на розвиток

професійних якостей майбутніх фахівців, їх мотивації до самоосвіти, креативності, а також формування необхідних навичок для майбутньої продуктивної професійної діяльності (там само).

Практичні аспекти професійної підготовки майбутніх хореографів засобами імпровізації висвітлює Л. Мова, спираючись на особистий емоційний досвід і результати багаторічної професійної діяльності. Авторка доводить, що людина, яка займається імпровізацією, послідовно проходить такі етапи розвитку власного танцю: 1) первинна неусвідомлена рухова активність, що характеризується відкритістю та спонтанністю почуттів (першій стадії властиво домінування емоційного компоненту, непередбачуваність, хаотичність рухів, які часто не запам'ятовуються); 2) творча переробка спонтанного рухового матеріалу, певна систематизація, що відбувається свідомо, на основі здобутих знань і власного досвіду, з урахуванням маси тіла, якості рухів, просторових особливостей, уваги тощо, внаслідок диференціації та поєднання процесів, що відбуваються у внутрішньому та зовнішньому просторі особистості); 3) досягнення високого рівня усвідомленості рухових процесів, що виникають із внутрішнього імпульсу та розвиваються у зовнішньому просторі (Мова, 2019а).

В іншій своїй розвідці (Мова, 2019b) дослідниця ділиться з академічною спільнотою результатами власних спостережень, згідно з якими переважна більшість викладачів, які займаються імпровізацією, спостерігають за змінами, що відбуваються на психологічному рівні під час і після занять. Адже незаперечним є факт, що в сучасному контексті викладання все більше педагогів пропонують не лише дослідження будови тіла, розслаблення м'язів і гру з балансом і гравітацією, але й дедалі більше залучають роботу на психологічному рівні: працюють із метафорами психологічних станів для досягнення необхідних станів організму (легкість, гнучкість, спонтанність), використовують ігри із соціально-психологічного тренінгу для роботи з груповою динамікою (розминка, знайомство, робота з опором, завершення), заохочують рефлексію та зворотний зв'язок. Розвиваючи ці елементи

танцювально-рухової терапії, стверджує Л. Мова, можна допомогти усвідомити та прийняти образ «фізичного Я», тіньові сторони особистості, підвищити самооцінку, навчитися задовольняти потребу в самовираженні, вільному та спонтанному, працювати зі своїми страхами, навчити будувати межі власного особистого простору, спілкуватися, бути прийнятим іншими людьми та визначати належність до групи, а також створити передумови для творчої самореалізації, професійного зростання та розвитку здобувача освіти.

У дисертації М. Ткаченко (2023) увагу сфокусовано на формуванні готовності майбутніх хореографів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності. Задля розв'язання означеної проблеми авторкою запропоновано відповідну модель, що містить методологічно-цільовий (охоплює методологічні підходи та принципи), змістово-процесуальний (відбиває основні характеристики процесу формування готовності майбутніх хореографів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності й напрями реалізації педагогічних умов, зміст навчання в освітньому середовищі закладу вищої освіти, організаційно-методичний супровід реалізації запропонованих авторкою педагогічних умов, методи навчання та навчально-методичне забезпечення) та діагностико-результативний (презентує критерії, показники і рівні готовності майбутніх хореографів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності) блоки (Ткаченко, 2023).

До провідних векторів успішної професійної підготовки майбутніх хореографів з урахуванням сучасних тенденцій О. Мартиненко відносить:

1. Євроінтеграція і полікультурність вищої освіти, глибокий критичний аналіз іноземного досвіду в аспекті досліджуваної проблематики і його творча імплементація в зміст дисциплін циклу професійної підготовки.

2. Забезпечення якості вищої хореографічної освіти відповідно до вимог сучасного суспільства.

3. Орієнтація здобувача хореографічної освіти на компетентнісну модель навчання.

4. Активне впровадження в освітній процес підготовки хореографів професійно-орієнтованих навчальних інновацій (Мартиненко, 2019).

Важливість та ефективність застосування імерсивних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх хореографів обгрунтовує Ван Чжень. Автор наголошує на потужному дидактичному потенціалі імерсивних технологій, що передбачає активне залучення та зміну свідомості глядача шляхом його виведення із зони комфорту (перенесення в нове (невідоме) змодельоване середовище, що змушує глядача зосередитися на ситуації, у якій він опиняється).

Також дослідник пропонує розглянути можливості практичного застосування імерсивних технологій у майбутніми хореографами в своїй професійній діяльності актуалізовано, зокрема шляхом формування їхньої готовності «створювати й використовувати цифровий контент з елементами доповненої, віртуальної та змішаної реальності, що сприяє підвищенню зацікавленості, активності, мотивації глядачів тощо» (Ван Чжень, 2023).

Дослідники Я. Левченко та Чжуан Я, намагаючись теоретично обгрунтувати сутність поняття «професійна підготовка майбутнього хореографа», окреслюють низку складових означеного процесу:

- вивчення психолого-педагогічних та теоретико-методичних засад хореографічного мистецтва;
- ознайомлення здобувачів вищої хореографічної освіти з формами, методами й засобами навчання та оцінки хореографічної діяльності;
- розвиток в майбутніх хореографів лідерських якостей, серед яких найважливішими є навички планування та управління хореографічним колективом;
- формування вміння здійснювати систематичний педагогічний вплив на вихованців;
- знання й доцільне використання професійної термінології в хореографічній діяльності;

- використання у процесі професійної підготовки елементів педагогічної імпровізації;
- формування такої трансверсальної навички, як розв'язання завдань, що дозволяє коректно формулювати завдання, виокремлюючи серед них першо- та другорядні, а також їх ефективно вирішувати;
- ознайомлення здобувачів вищої освіти – майбутніх хореографів з індивідуальними та віковими особливостями вихованців танцювальних колективів та необхідністю їх урахування;
- вивчення прогресивного досвіду педагогів-хореографів (Левченко, Чжуан Я, 2021).

У дисертаційному дослідженні Чжан Сяо «Формування професійної майстерності майбутніх хореографів у процесі навчання спеціальних дисциплін» автор обґрунтовує відповідні принципи (забезпечення творчої дисципліни і створення творчої атмосфери у процесі професійної підготовки здобувачів вищої хореографічної освіти; конвергенція етичного та естетичного у процесі формування креативної особистості; попередня установка на викладача у процесі хореографічного навчання; надання танцювальній техніці здобувачів вищої хореографічної освіти змістовності та смислової спрямованості; розвиток емпатії) та пропонує низку педагогічних умов для підвищення ефективності означеного процесу, а саме: формування мотивації здобувачів вищої хореографічної освіти вдосконалювати власну професійну майстерність через усвідомлення ними цінностей хореографічної освіти, що здобувається, вже на початковому етапі їхнього навчання в закладі вищої освіти; формування ціннісного ставлення здобувачів вищої хореографічної освіти у процесі вдосконалення їхньої професійної майстерності; удосконалення професійної майстерності здобувачів вищої хореографічної освіти під час вивчення спеціальних дисциплін на засадах особистісно орієнтованого підходу (Чжан Сяо, 2021).

Характеризуючи особливості професійної підготовки студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи, Л. Червонська детально

розглядає загальні та фахові компетентності здобувачів вищої хореографічної освіти. Серед загальних компетентностей дослідниця окреслює:

- інструментальні;
- міжособистісні;
- системні.

До фахових Л. Червонська відносить:

- організаційну;
- психолого-педагогічну;
- мистецтвознавчу;
- музично-інформаційну й технічну;
- методичну;
- хореографічну;
- художньо-сценічну;
- медико-біологічну (Червонська, 2018).

Принагідно наголосимо, що окреслюючи особливості професійної підготовки майбутніх хореографів в закладах вищої освіти, зарубіжні науковці торкаються значно ширшого кола питань. Так, наприклад, дослідники Й. Хашімото, Н. Муракоші та М. Хігашіде розробили та здійснили спробу застосувати соматичний зворотний зв'язок разом із танцівницею балету та її інструктором у Японії, щоб об'єднати соматичне навчання з навчанням балету. Відповідно до авторського визначення, соматичний зворотний зв'язок являє собою систему, що включає кілька варіантів зворотного зв'язку на основі спостережень за рухами танцівника та напівструктурованих інтерв'ю з танцівником та інструктором. Це дослідження показує, що соматичний зворотний зв'язок може допомогти поєднати тіло та розум танцівника та покращити його функціональні й експресивні навички. Ґрунтуючись на результатах, дослідниками було розроблено рекомендації щодо найкращих практик під час організації соматичного зворотного зв'язку, включаючи підтвердження здібностей суб'єкта навчання, повагу до культурної спільноти,

інтерпретацію рухів і мови та пропонування візуалізованого зворотного зв'язку. Хоча у процесі налагодження соматичного зворотного зв'язку вченими було виявлено певні проблеми, вони стверджують, що соматичний зворотний зв'язок має практичне застосування в балетних студіях Японії (Hashimoto, Murakoshi, Higashide, 2025).

Проблема використання такого методу навчання, як спостереження у процесі вивчення здобувачами вищої хореографічної освіти танцювальної педагогіки стала предметом наукового дослідження Л. МакКейб та Д. Ріснер. Автори наукової розвідки поставили собі за мету з'ясувати, що відбувається, коли здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти під час вивчення танцювальної педагогіки спостерігають за практикою викладання танцювальних педагогів у різних секторах хореографічної освіти. Традиційне спостереження зосереджується насамперед на викладачеві, методах навчання та управлінні класом. Для порівняння, критичні спостереження досліджують дії викладача та здобувача освіти однаковою мірою через детальний опис стосунків між викладачем та здобувачем освіти, здобувачем та здобувачем, а також усією групою, включаючи моделі спілкування та рівність, залучення, а також педагогічні цінності і пріоритети. Автори статті, один з яких є випускником бакалаврату та а другий – професором хореографії, обговорюють свій відповідний досвід та ідеї щодо занурення в навчання, отримані шляхом проведення критичних спостережень. Обговорення також охоплює інформоване розуміння педагогічної теорії та практики через призму соціальних основ. Ідеї проєкту критичного спостереження обговорюються зі студентами-однолітками на курсі танцювальної педагогіки (загальна кількість – 18 осіб), доповнюючи та розширюючи точки зору авторів різноманітними результатами навчання та поглибленими знаннями в класі (McCabe, Risner, 2023).

Переосмислити педагогіку танцю пропонує і К. Шупп (2022), наголошуючи, що багато бакалаврських програм професійної підготовки хореографів передбачають вивчення курсу педагогіки, щоб гарантувати, що

здобувачі освіти, які є майбутніми викладачами танців, мають здатність успішно навчати наступне покоління танцівників. Більшість випускників, які навчалися за програмами професійної підготовки хореографів у Сполучених Штатах, віддають перевагу західним театральним формам, але все частіше звучить заклик до деколонізації танцювального курикулуму шляхом розширення обсягу танцювальних форм, присутніх у програмах бакалаврського рівня. Для цього в закладі вищої освіти мають бути створені умови для розвитку майстерності здобувачів вищої хореографічної освіти як педагогів-хореографів. У процесі викладання в закладах вищої освіти це вимагає відходу від «найкращих практик», які можуть ненавмисно віддавати перевагу західним конструкціям танцю та педагогіки, до культивування етичних підходів до викладання танцю, які відображають особисті й культурні цінності викладачів, естетику певної форми танцю та спільноту здобувачів освіти, яких навчають (Schupp, 2022).

У науковій статті «Викладання танцювального класу: стратегії покращення навичок, майстерності та позитивної самооцінки» її автори Л. Мейнверінг та Д. Краснов пропонують різноманітні стратегії, які можуть бути застосовані викладачами у процесі професійної підготовки майбутніх хореографів для заохочення їх до розвитку професійної майстерності та позитивної самооцінки. Адже незаперечним є факт, що здатність танцівника оволодіти певною навичкою чи технікою залежить від багатьох чинників: фізичних здібностей, моторного та кінестетичного зворотного зв'язку та процесів навчання, фізичної практики, розумової практики для вдосконалення навичок, достатнього фізіологічного відпочинку, консолідації рухової пам'яті, відповідного придбання складних навичок, росту та розвитку, знання результатів через відповідні механізми зовнішнього зворотного зв'язку та середовища, яке сприяє навчанню й відчуттю радості та мети (Mainwaring, Donna, 2010).

До таких стратегій автори відносять:

- SMART планування – заохочення здобувачів освіти ставити конкретні, вимірювані, відповідні віку, реалістичні та орієнтовані на певний час цілі;
- прийняття рішень відповідно до цілей – забезпечення різноманітності аспектів прийняття рішень у класі та визначення цілей, яких має досягти здобувач у процесі вирішення кожного завдання;
- оптимізація себе в спільноті – визнання індивідуальних відмінностей та оптимізація індивідуального потенціалу;
- заохочення здобувачів освіти працювати у співпраці з однолітками;
- ритуалізація поваги – сприяння створенню атмосфери взаємної поваги та самоповаги в класі та поза ним;
- наставництво – втілення якостей позитивного лідера та зразка для наслідування;
- виховання здобувача освіти – забезпечення позитивного підкріплення та конструктивної критики, щоб здобувач міг оволодіти навичками та зрозуміти відповідні принципи;
- розширення власних можливостей - визнання та позитивне підкріплення танцівника за особисті якості та внесок у клас;
- надання здобувачам вищої хореографічної освіти можливості відчувати себе добре у своєму тілі та саморозвитку;
- зосередження на завданні – заохочення здобувачів освіти зосереджуватися на завданні, а не на результатах чи соціальних чи міжособистісних порівняннях;
- думки про навчання – здобувачам вищої хореографічної освіти можливості вивчити особисті метакогнітивні стратегії;
- створення підґрунтя – закладання підвалин, що передбачає набуття предметно-спеціальних знань у прогресивній послідовності та з додатковою базовою інформацією;

- змішування та зіставлення – надання можливості вивчати або обробляти інформацію різними способами в різних навчальних завданнях і ситуаціях, включаючи соматичні та аналітичні стратегії та різноманітність контексту;
- розвиток усвідомлення свого тіла – надання соматичного досвіду, інформації та відповідних можливостей;
- поліпшення іміджу тіла – надання можливості обговорити та зміцнити образ здорового тіла та стратегії підтримки здоров'я, зокрема й через харчування;
- створення безпечного навчального середовища – установа безпечних практик навчання хореографії, що базуються на обґрунтованих наукових, медичних та/або емпіричних доказах щодо роботи з вирівнювання, а також запобігання та лікування травм;
- запровадження практики просвітництва – надання конструктивного зворотного зв'язку і можливостей для відповідного повторення (Mainwaring, Donna, 2010).

Отже, підсумовуючи викладене вище, можемо констатувати, що аналіз наукових розвідок вітчизняних та іноземних учених засвідчив відсутність цілісних досліджень з проблеми професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу, що доводить актуальність обраної нами теми.

1.2. Концептуальні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу

Розглядаючи концептуальні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу, неможливо не погодитися із С. Стинсоном (Stinson, 2010), який наголошує, що педагогічна діяльність є невід'ємною складовою професійної діяльності хореографа, а освітні програми в галузі вищої хореографічної освіти повинні продовжувати

розвінчувати стійкий міф про розрив між ролями артиста і педагога. У межах цієї нової парадигми професії артиста-хореографа і педагога-хореографа повинні стати більш взаємопов'язаними. Варто наголосити, що в країнах ЄС заклади вищої хореографічної освіти все частіше включають у програми професійної підготовки хореографів педагогічну складову. З іншого боку, серед дослідників і хореографів-практиків лунають дискусії щодо того, чи слід навчати здобувачів освіти-хореографів викладати. Здається, студенти приділяють більше уваги хореографії та вдосконаленню майстерності, сподіваючись, що цих навичок буде достатньо, коли вони зіткнуться з обов'язками викладача.

Д. Ріснер (Risner, 2010) намагається дати відповідь на запитання, яким чином можна налагодити комунікацію між ролями артиста і викладача. Щоб дослідити це питання, звернемося до аналізу думок різних авторів (Andrzejewski, 2009; Bonbright, 1999; Sims & Erwin, 2012). С. Анджеєвський (Andrzejewski, 2009) розглядає професійну орієнтацію, інтелектуальні здібності та професійні знання, підкреслюючи, що ці елементи розвиваються індивідуально й часто потребують додаткових зусиль для вдосконалення. Дж. Бонбрайт (Bonbright, 1999) підкреслює подвійну відповідальність артистів і педагогів: як артисти, вони повинні розуміти зміст, процес і методологію створення, виконання та інтерпретації танцю як виду мистецтва. Як викладачі, вони повинні розуміти зміст, процес і методологію розробки навчальних програм, складання навчальних планів та оцінювання, а також застосовувати творчі процеси в інтегрованій та міждисциплінарній освіті. М. Сімс та Г. Ервін (Sims & Erwin, 2012) застерігають від ризику переходу досвідчених і талановитих танцівників до викладацької діяльності без належних педагогічних знань. Вони стверджують, що професійні танцівники повинні навчитися трансформувати свої знання у викладацькі підходи, які відповідають потребам і особливостям їхніх учнів і контексту викладання. Без цього існує ризик ненавмисного заподіяння фізичної або психічної шкоди учням, оскільки танцівники, захоплені своєю мистецькою місією, можуть не

усвідомлювати необхідних педагогічних нюансів. Розвиткові сучасних педагогів-хореографів сприяє усвідомлення хореографічного мистецтва як науки, що вимагає вміння досліджувати, аналізувати та синтезувати. С. Баннерманн (Bannermann, 2009) підкреслює, що важливо цінувати викладачів як дослідників і зміцнювати зв'язок між викладанням і дослідженнями, визнавати важливість практики і цінувати взаємопов'язану танцювальну екологію. Більше того, викладачі хореографічного мистецтва також є дослідниками, оскільки вони зосереджені на цілісному розумінні особистості. Ця цілісна і соматична перспектива є життєво важливою для розвитку хореографічної освіти. У цьому контексті актуалізується концепція місії, запропонована Ф. Кортгартемом (Korthagen, 2004), що зосереджується на тому, як люди, які займаються танцями, сприймають себе і свої ролі.

М. Сімс та Г. Ервін (Sims & Erwin, 2012) підкреслюють, що всі викладачі хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти, які взяли участь у їхньому дослідженні, повідомили, що копіювали методи та практику викладання своїх колишніх педагогів. Навіть після завершення педагогічних курсів ці викладачі продовжували наслідувати своїх наставників, що підкреслює сильніший вплив особистого танцювального досвіду, ніж формальної педагогічної підготовки, на практику викладання. Виклик для хореографічної галузі полягає в тому, щоб забезпечити послідовне застосування викладачами ефективних і дієвих стратегій управління та викладання, щоб ці практики могли успішно передаватися з покоління в покоління.

Незаперечним є факт, що людина є багатогранною істотою, що складається з численних взаємопов'язаних елементів, а тому дослідники наголошують на необхідності використання холістичного підходу у професійній підготовці магістрів хореографії, з позицій якого особистість розглядається як єдине ціле. Наголосимо, що у ХХІ ст. одним із ключових підходів до викладання танцю стало формування всебічного світогляду здобувача освіти через цілеспрямовані й рефлексивні практики. Холістичний підхід спрямований на подолання фрагментації сучасного світу шляхом

об'єднання різних вимірів у єдність – поєднання особистої ідентичності з навчанням, інтеграції розуму й тіла, а також урахування в курикулумі потреб академічної спільноти. Цей підхід фокусується на розгляді людського досвіду в усій його повноті. Педагоги-хореографи мають усвідомлювати, що ціле складається з незалежних, але цінних компонентів, а також уміти визначати і конструктивно використовувати як існуючі, так і потенційні зв'язки між ними.

На думку Р. Міллера (Miller, 2000), холізм підкреслює, що все існує в павутинні взаємовідносин, які визначаються зв'язком і значенням. Хоча ця концепція може мати обмежене практичне застосування в глобальному масштабі, вона стає надзвичайно актуальною, коли застосовується для розуміння людини в цілому. Людина – це багатовимірна істота, що складається з інтелектуального, емоційного, фізичного, соціального, естетичного, творчого і духовного елементів.

Холістичний педагог-хореограф слугує сполучною ланкою між здобувачем освіти і світом, визнаючи людину як інтегроване ціле й використовуючи свій досвід, щоб поєднати ці виміри. С. Анджеєвський (Andrzejewski, 2009) концептуалізує знання педагога як взаємодію професійної орієнтації, інтелектуальних здібностей і професійного досвіду. Професійна орієнтація, на думку С. Анджеєвського, охоплює афективні риси педагога, які формують його освітні рішення і практику. Ці риси включають ставлення, цінності, переконання, пріоритети, уподобання, позиції та диспозиції. Іншим важливим аспектом професійної орієнтації є місія педагога, як її визначив Ф. Кортхаген (Korthagen, 2004). Місія відображає внутрішнє відчуття педагогом мети своєї професійної діяльності й особистого покликання, відповідаючи на питання про кінцеві цілі та сенс його роботи. Ф. Кортхаген підкреслює, що виховання сильного почуття місії та позитивної професійної орієнтації, спрямованої на допомогу всім здобувачам освіти в навчанні, має бути ключовим результатом підготовки вчителів.

На додаток до розвитку почуття місії, у процесі професійної підготовки хореографів мають розвиватися їх інтелектуальні здібності. С. Анджеєвський

(Andrzejewski, 2009) підкреслює, що педагоги повинні володіти здатністю критично оцінювати методи викладання, аналізувати й робити обґрунтовані судження про їхній вплив на навчання здобувачів освіти, динаміку класу, освітнє середовище й ширші суспільні результати. Аналогічно, А. Гілберт (Gilbert, 2005) підкреслює, що педагоги-хореографи повинні бути обізнаними з теоріями розвитку та навчання особистості, володіти педагогічними знаннями та стратегіями управління класом. Окрім педагогічних навичок, вони також повинні глибоко розуміти зміст танцю, включаючи техніки, хореографічні принципи і процеси, соматичні практики, історію, культуру й філософію танцю.

Підготовка педагогів-хореографів має бути спрямована на надання їм усебічних професійних знань, пов'язаних із викладанням, оцінюванням, педагогічною комунікацією тощо (Andrzejewski, 2009). Для досягнення ефективних результатів педагоги-хореографи повинні брати активну участь у процесах розробки навчальних програм, адаптованих до потреб своїх учнів. Педагоги-хореографи несуть відповідальність за розвиток здобувачів освіти у трьох ключових сферах: як танцівників (технічна майстерність), як творців танцю (хореографічні навички) і як поціновувачів танцю як виду мистецтва (культурне та суспільне розуміння). Ці складові хореографічної освіти відповідають стандартам, установленим Національною асоціацією танцю (National Dance Association – NDA) та Національною організацією хореографічної освіти (National Dance Education Organization – NDEO) у «Стандартах вивчення та викладання танцю в мистецтві: Вік 5-18 років» (Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts: Ages 5-18). Холістичний педагог-хореограф використовує людиноцентричний підхід, розглядаючи учнів як унікальних особистостей і пов'язуючи хореографічну освіту з їхнім особистим розвитком. Цей підхід підкреслює важливість розвитку комунікації з навколишнім середовищем і розуміння власної ролі в цій динаміці. Адаптивність і відкритість до змін є важливими компонентами цієї філософії викладання. Цілісна хореографічна освіта відображає прихильність до холізму

на всіх рівнях – розробленні курикулуму, освітньої програми, структури курсу, плануванні занять та індивідуальної навчальної діяльності. Дж. Елсуп підкреслює трансформаційну ідею про те, що цілісна педагогічна освіта визнає вчителів як цілісних людей, сприяючи їхньому розвитку як професіоналів і як особистостей (Alsup, 2005).

Розглядаючи концептуальні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу варто зосередитися і на рефлексивному підході. Принагідно зауважимо, що в минулому столітті хореографічна освіта переважно фокусувалася на оволодінні технікою танцю для досягнення бездоганного виконання. Однак, із середини ХХ ст., почали з'являтися нові підходи до танцю. Учні більше не розглядалися лише як тіла, які потрібно тренувати; натомість була визнана роль танцю в загальному розвитку особистості. Значний зсув у поглядах на хореографічну освіту здійснив М. Джойс, який розвинув ідеї Рудольфа Лабана, створивши підхід до хореографічної освіти, орієнтований на дитину, відомий під назвою «творчий танець» (creative dance) (Joyce, 1994). Дж. Сміт-Аутард (Smith-Autard, 2002), видатна дослідниця танцю, створила теоретичну базу для викладання танцю, визначивши три різні моделі: традиційний підхід прямого викладання, що сягає корінням у стару школу, підхід М. Джойс, орієнтований на дитину, заснований на вирішенні проблем, і новий гібридний підхід, що поєднує елементи обох методів. Викладання сучасного танцю не може просто нав'язувати ідеї педагога здобувачам освіти без урахування їхньої думки, оскільки самосвідомість і самостійність сучасних учнів значно зросли. Тому дуже важливо враховувати індивідуальні особливості та цілісний розвиток особистості учнів у процесі викладання.

Педагогіка танцю у ХХІ ст. стикається з викликами, які паралельно стоять перед освітою в цілому. Багато дослідників у галузі хореографічного мистецтва (Chappell, 2007; Smith-Autard, 2002; Stinson, 2005; 2010) підкреслюють важливість підготовки педагогів-хореографів до задоволення цих нових вимог. Відповідно до цих вимог, недостатньо викладати танці, які

вже добре відомі, тим категоріям учнів, які вже мають певний рівень хорелграфічної підготовки, у звичному освітньому середовищі, використовуючи лише традиційні методи. Виникають ключові питання, пов'язані з ширшим контекстом індивідуального розвитку: «На що має бути спрямована хореографічна освіта в ширшому масштабі?». Як педагоги можуть збалансувати особисте й колективне самовираження з технічними та композиційними знаннями в танцювальній освіті? Сфера викладання танцю виходить далеко за межі тренування фізичного тіла. С. Стінсон підкреслює важливість таких якостей, як концентрація, зосередженість, самодисципліна, постановка цілей, самонавчання, присутність, вирішення проблем, установлення зв'язків, розуміння відносин і співпраці, стверджуючи, що вони є більш важливими, ніж будь-який конкретний хореографічний зміст, що викладається (Stinson, 2010, с. 142). Зростаюча складність суспільних вимог покладає більші очікування як на педагогів-хореографів, так і на учнів. Сучасні тенденції в хореографічній освіті наголошують на визнанні зв'язку між засобами та результатами, сприянні творчому вирішенню проблем шляхом заохочення когнітивного ризику та зверненні до можливостей, а не до фіксованих реалій. Розвиток хореографічної грамотності також має вирішальне значення для того, щоб хореографічна освіта залишалася актуальною та соціально відповідальною. М. Сімс і Г. Ервін порушують питання, що змушує замислитися: «Якщо здобувачі освіти вивчають лише рухи, не розуміючи історії, задуму чи мети, що стоять за ними, чи можна вважати це якісною хореографічною освітою?» (Sims & Erwin, 2012, с. 132). Це підкреслює важливість вбудовування глибшого контексту й сенсу в навчання танцю.

У цьому річизі нагальним постає питання хореографічної грамотності, яку можна розглядати в двох аспектах, які, за слушним твердженням Р. Бака (Buck, 2003), з одного боку, стосуються самого танцю, а з іншого – навчання «через танець», де хореографічний досвід покращує вивчення інших дисциплін. Працюючи з концепціями руху в структурованому середовищі –

через керовану імпровізацію, творче вирішення проблем, обмін думками, реагування та критичне осмислення – здобувачі освіти та педагоги створюють спільні смисли в процесі навчання. У сучасній хореографічній освіті активне залучення здобувачів освіти підкреслює важливість навичок саморегуляції та рефлексії. Рефлексія, як зазначають (Leijen et al., 2012, с. 204), є критично важливою для розвитку високоякісних хореографічних навичок. Вона сприяє усвідомленню здобувачами освіти тіла й досвіду руху та допомагає їм зрозуміти, як їхні виступи або хореографічні твори можуть бути сприйняті аудиторією. Рефлексія також дозволяє здобувачам освіти оцінювати фізичну активність і краще зрозуміти свій соціокультурний контекст. Крім того, вона дає здобувачам освіти навички ефективного спілкування з іншими та адаптації до нових ситуацій, що є життєво важливими для їхнього професійного зростання. Однак, незважаючи на свою важливість, рефлексія може бути складним завданням для магістрантів-хореографів. Група дослідників на чолі з Е. Лейєн (Leijen et al., 2009) помітили, що здобувачі освіти часто зосереджуються на негативних аспектах свого досвіду, не помічаючи позитивних моментів. Їм може бути складно ставити під сумнів відгуки викладачів або вербально формулювати свої думки. Як відповідь на це спостереження, учені дослідили використання відео-середовищ навчання для підтримки рефлексії. Цей підхід виявився корисним, дозволяючи педагогам ефективніше скеровувати й заохочуючи здобувачів освіти брати на себе більшу відповідальність за своє навчання. Такі методи узгоджуються з рекомендаціями Дж. Сміта-Аутарда (Smith-Autard, 2002) щодо інтеграції відкритих методів розв'язання проблем поряд із традиційним прямим викладанням. Дж. Сміт-Аутард також визначає дві основні цілі хореографічної освіти: розвиток технічних навичок (засвоєння техніки і розвиток хореографічної грамотності) і розвиток креативності (індивідуальності, суб'єктивності й емоційної виразності). Обидва ці аспекти є важливими, підтримуючи цілісне розуміння танцю як інтегрованого явища та сприяючи саморегуляції. М. Сімс і Г. Ервін підкреслюють творчу сутність танцю,

стверджуючи, що «танець – це творча форма мистецтва. Тип мислення, що розвивається у творчому середовищі, може бути багатим і глибоким, включаючи симбіотичний зв'язок між розумом і тілом. Коли вчителі танцю очікують від учнів лише повторення рухів, вони недооцінюють силу творчого навчання і процесу мислення, які можуть відбуватися» (Sims & Erwin, 2012, с. 132). Ця точка зору підкреслює важливість балансу між технічною майстерністю і творчим пошуком для розкриття повного потенціалу хореографічної освіти.

Також вважаємо за доцільне наголосити, що впровадження керованої рефлексії в педагогіку вищої хореографічної освіти дає можливість більш свідомо підходити до вирішення проблем. Цей підхід передбачає аналіз ситуацій у співпраці з науковим керівником, використовуючи такі фрейми, як модель рефлексії ALACT (Korthagen, Vasalos, 2005). Ця п'ятиступенева модель допомагає здобувачам освіти краще усвідомлювати свої дії та узгоджувати їх зі своєю ширшою місією (Sööt & Leijen, 2012).

Назва ALACT є акронімом, що позначає складові цієї моделі (див. рис. 1.1):

- 1) дія (action);
- 2) аналіз виконаної дії (looking back on the action);
- 3) усвідомлення важливих аспектів (awareness of essential aspects);
- 4) створення альтернативного способу дії (creating alternative method of action);
- 5) випробування (trial).

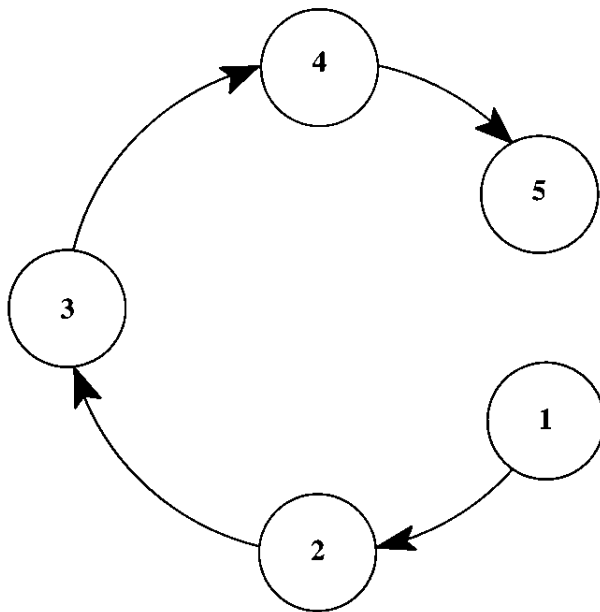


Рис. 1.1. Модель рефлексії ALACT (Korthagen і Vasalos, 2005)

Наступним підходом, що виступає теоретико-методологічним підґрунтям професійної підготовки магістра хореографії, є соматичний. Соматичний підхід є фундаментальним компонентом вищої хореографічної освіти та важливим елементом постмодерністського сучасного танцю. Дослідники виділяють ключові аспекти цього підходу, що розширюють і поглиблюють його розуміння. Соматичний танцівник підкреслює підвищену чутливість, пропонуючи спосіб сприйняття себе зсередини. Цей спосіб передбачає увагу до почуттів, рухів і намірів, одночасно сприяючи самоусвідомленню. Соматичний підхід заохочує прислухатися до свого тіла й відкидає авторитарні моделі навчання на користь більш індивідуалізованого. Р. Енгаузер у цьому контексті пропонує, ураховуючи «такі величезні прояви деградації навколишнього середовища, людської ізоляції та технологій, що роблять тіло онімлілим, визнати й використовувати танець як частину позитивної, зцілюючої, втілюючої сторони світового рівняння (Enghauser, 2007, с. 89). Це підкреслює потенціал соматичних практик для сприяння не лише особистісному зростанню, а й ширшому благополуччю та зв'язкам із навколишнім світом (Enghauser, 2007).

Згідно з Р. Енгаузером, екосоматична парадигма викладання та навчання танцю повинна наголошувати на таких аспектах:

- зосередження на внутрішньому усвідомленні та сприйнятті, а не лише на практиках, що базуються на імітації;
- включення експериментальних методів навчання, таких як імпровізація, експериментальна анатомія та автентичні рухи;
- визнання та інтеграція розуміння соціокультурної побудови тіла в практику;
- досягнення балансу в навчальних підходах, сприяння неавторитарному, підтримуючому навчальному середовищу, яке кидає виклик кожному здобувачу вищої хореографічної освіти;
- заохочення розвитку унікального творчого та артистичного прояву кожного здобувача освіти в танці;
- використання творчих методів розв'язання проблем для навчання технічним навичкам і концепціям;
- розгляд танцю як усвідомленої, внутрішньо вмотивованої дисципліни, що ґрунтується на розширенні можливостей і соматичному самоусвідомленні;
- активний розвиток творчості та уяви як невід'ємні складові процесу навчання (Enghauser, 2007).

Соматичний підхід часто описують через концепцію втіленого знання. К. Чапелл пояснює, що викладачі танцю зосереджуються на культивуванні більшої «грамотності» у втіленому способі пізнання. У контексті руху ця грамотність відображає мету педагога-хореографа – дати здобувачам освіти можливість інтерпретувати і творити за допомогою власних рухів, а також розуміти і взаємодіяти з рухами інших. Ці навички можна порівняти з навичками читання і письма вербальними мовами. Рухова грамотність передбачає здатність «відчувати» рух внутрішньо, переходячи до «фізичного мислення» як частини «пов'язаного мислення тіла-розуму» і, зрештою,

досягаючи руху з «цілісним самоусвідомленням». Цей підхід також підкреслює важливість взаємності в навчанні та творчості (Chappell, 2007, с. 44).

К. Чепелл (2007) обстоює переваги втіленого знання, наголошуючи на його глибокому зв'язку з формуванням естетичного досвіду в хореографічній освіті та його життєво важливу роль у навчанні творчості в межах дисципліни. Він припускає, що естетичне знання, вкорінене у втіленому розумінні, слугує сполучною ланкою, яка з'єднує особистий чи колективний голос із майстерністю і композиційним досвідом (там само, с. 51). Включення соматичних підходів відкриває нові можливості, які були відсутні в традиційних методологіях хореографічної освіти, таких як пряме викладання. Проміжна модель Дж. Сміт-Аутард (Smith-Autard, 2002) поєднує пряме викладання і методи вирішення проблем із соматичними елементами. Аналогічно, Р. Енгхаузер зазначає, що «багатий діалог ще тільки належить розгорнути між професіоналами в різних галузях, включаючи екопсихологію, екологію, танцювально-рухову терапію, соматичну освіту, танцювальну освіту та виконавське мистецтво. Цей діалог має потенціал з'єднати людину зі світом, сприяючи красі, цілісності, зціленню та дослідженню нових способів вираження сутності людства на глобальному та фундаментальному рівні» (Enghauser, 2007, с. 89).

Пропоненти трансформаційно-системного підходу звертають увагу на той факт, що у процесі еволюції та розвитку хореографічного мистецтва не вщухають дискусії щодо низки його ключових аспектів, насамперед сутності поняття «хореографія», яке в сучасних умовах набуває нового значення, оскільки нині митці та вчені все частіше ставлять під сумнів саме його визначення. Так, наприклад, Р. Олсопп і А. Лепецкі (Allsopp, Lerecki, 2007) стверджують, що «хореографія як термін і як сфера діяльності радикально змінилася з 1990-х років. Сталі та історичні визначення хореографії як опису руху, що характеризується композиційними підходами в часі та просторі, змінилися на хореографічні підходи, які ставлять під сумнів такі нормативні

зв'язки між рухом, композицією та постановкою танцю, і розширюють поняття хореографії як мистецтва, що включає ширший спектр концептуальних інструментів, матеріалів і стратегій».

У цьому визначенні відчувається тісний зв'язок із позицією М. Г'Даблер, яка свого часу нарікала на приділення недостатньої уваги розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. Вона зауважувала, що «...більша частина танців, що викладаються, не можуть розглядатися як навчальна діяльність. Це в кращому випадку імітаційний процес, вид роботи, який не виростає з жодного творчого паростка. Це руйнує будь-який стимул до оригінальності. Це механічна робота, застосування, а не творення». Відтак, неможливо не погодитися з її твердженням, що «...учня слід навчати так, щоб він міг виражати свої власні реакції, а не реакції інших» (H'Doubler, 1921, с. 11), відповідно до формальних досліджень творчості – сфери, яка є дуже актуальною, але здебільшого ігнорується в цій галузі. Дослідження, присвячені інсайту, вирішенню проблем і соціальним умовам, що сприяють креативності, забезпечили постійний потік нових ідей, які допомагають вдосконалювати і збагатити викладацьку практику. Кульмінацією цих зусиль стала розробка трансформаційно-системного підходу до викладання хореографії.

Трансформаційно-системний підхід має низку ключових елементів, а саме:

- *завдання/активізація* – закладає основу для хореографічних проєктів і сприяє постійному розвитку свободи ідей, гнучкості й оригінальності здобувачів освіти. Це досягається шляхом поєднання мистецьких концепцій з творчими навичками;
- *гнучкість* означає кількість різних ідей, які генерує творець, реагуючи на самостійно розроблену або поставлену ззовні проблему чи завдання. Гнучкість стосується розмаїття категорій або типів продукуваних ідей, тоді як *оригінальність* підкреслює унікальність або рідкісність конкретної ідеї (Milliken, Bartel, Kurtzberg, 2003, с. 34);

- *наставництво у творчому процесі* актуалізує метакогнітивні навички здобувачів, висвітлюючи та прояснюючи часто розмиті зв'язки між мистецькими намірами, студійними практиками та новими формами і значеннями їхніх робіт;
- *репетиційна критика* – розвиває здатність хореографів упроваджувати інновації, оцінювати й застосовувати ефективні методи, щоб максимально ефективно використовувати час, проведений у студії з танцюристами;
- *провокаційний воркшоп* використовує різноманітні техніки «мислення в дії», щоб виявити й дослідити численні шляхи для хореографічних намірів і танцювальних структур. Ця практика також інтегрує інтерпретаційні та оціночні перспективи як танцівників, так і респондентів, пропонуючи різні способи сприйняття та оцінки хореографічного матеріалу.

Дослідники пропонують у роботі зі здобувачами хореографічної освіти другого (магістерського) рівня зосереджуватися на розвитку їхньої внутрішньої мотивації та творчої автономії, спираючись на вже сформовані навички, пов'язані з конкретною галуззю. Ці здобувачі освіти часто мають високий рівень внутрішньої мотивації, зумовлений бажанням створити хореографічну композицію, яка буде цікавою як для виконання, так і для перегляду. У такому навчанні пріоритетом є горизонтальна структура предметної області, що дозволяє творчості розвиватися в усіх напрямках без жорсткої ієрархії. Магістрантів заохочують досліджувати численні художні можливості та ставити під сумнів або підтверджувати певні традиції на власний розсуд, гарантуючи, що їхні роботи відображатимуть їхнє унікальне бачення, а не зовнішні очікування. Щоб зменшити тривожність і сприяти глибшому дослідженню, науковці пропонують розглядати створені здобувачами освіти проєкти як постійні процеси, а не як готові продукти. Крім того, не варто ставити у пріоритет конкретні результати, натомість зосереджуючись на процесі їхнього мистецького розвитку. Такий підхід

допомагає їм розвиватися як незалежним творцям, здатним орієнтуватися у власних мистецьких пошуках.

У цьому контексті варто згадати компонентну модель креативності Т. Амабайл, що охоплює три основні складові: 1) навички, які відносяться до предметної області; 2) навички, пов'язані з креативністю та 3) мотивацію до виконання завдань. Навички, що відносяться до предметної області, включають знання, парадигми, стратегії виконання та естетичні критерії. Навички, пов'язані з креативністю, описані як «щось додаткове» у творчому виконанні, передбачають руйнування звичних шаблонів, розробку нових підходів до вирішення проблем, призупинення суджень під час дослідження та вихід за межі звичних сценаріїв виконання. Т. Амабайл підкреслює, що навіть просунуті навички в певній галузі не можуть призвести до творчої роботи без цих релевантних для творчості здібностей. Трансформаційно-системний підхід зосереджується на розвиткові цих творчих навичок у студентів-хореографів. Він спрямований на усунення прогалин у традиційному навчанні, яке часто надає перевагу навичкам, пов'язаним із предметною галуззю, наприклад, хореографічним технікам, успадкованим від різних танцювальних форм, а не творчим навичкам (Amabile, 1979). Великі розміри класів, вимоги до успішності та недостатній рівень підготовки в галузі педагогіки творчості часто не дозволяють педагогам-хореографам приділяти індивідуальну увагу учням та розвивати їхні творчі здібності. Для розвитку творчих навичок доцільним є використання моделі IDEA (Improvisation, Development, Evaluation, and Assimilation) – «Імпровізація, розвиток, оцінка та засвоєння (асиміляція)» – поєднує в собі знання та творчі навички. Імпровізація стосується створення й дослідження ідей руху, тоді як розвиток модифікує матеріал за допомогою різних технік, таких як зміна швидкості, напрямку або енергії. Оцінка призначена для аналізу результатів та дослідження альтернатив, а асиміляція об'єднує матеріал у більші структури, які можуть перетворитися на танець. Хореографи стикаються зі складними викликами, від управління груповою діяльністю до створення хореографічних

композицій. Трансформаційно-системний підхід надає здобувачам освіти інструменти для подолання цих викликів, заохочуючи творчість та інновації у процесі створення танцю.

Складова «завдання/активація» поєднує в собі розвиток предметних навичок із дослідженням мистецьких ідей, як індивідуально, так і під час репетицій. Ця практика поєднує здобутки минулого й сучасного у викладанні, інтегруючи дослідження творчого пізнання. Термін «завдання» підкреслює, що наявність ідей – це лише початок, що робить творчість надзвичайною – це те, що людина робить із цими ідеями, включаючи зміну конфігурації, поєднання та їх удосконалення. «Активація» підкреслює роль пам'яті та уяви в реалізації ідей, хоча творці повинні уникати розумових пасток і тенденцій до фіксації. Фундаментальною практикою цього компоненту є концептуальна карта, яку було представлено під час раннього хореографічного дослідження, присвяченого «темі і варіації». Після короткого обговорення поняття «тема» здобувачі освіти проводять мозковий штурм для пошуку асоціацій із терміном «варіація», наприклад: «перебільшення», «еволюціонування», «транспонування» та «реверс». Коли кількість початкових ідей зменшується, здобувачі освіти зміщують фокус на визначення синонімів, унікальних та незвичних зв'язків, що активізує менш традиційні асоціації (наприклад, вигадливий, розмитий, омолоджувати). Цей процес демонструє ключові творчі механізми, такі як активація поширення – коли пам'ять пов'язує знайомі ідеї – і важливість навмисної зміни перспективи для запуску нових ідей. Також підкреслюється концептуальне змішування, коли поєднання ідей (наприклад, «домашній птах») породжує нові асоціації. Студенти вчать балансувати між первинним мисленням (вільними асоціаціями) і вторинним (логічним уточненням), оскільки творчість включає в себе як натхнення, так і розробку. Їх також вчать, що творчість спирається на традиції, поєднуючи старі та нові ідеї, а не відкидаючи існуючі концепції. У групах здобувачі освіти організовують свої асоціації залежно від того, що їх цікавить, а що не цікавить, тим самим створюючи «мапи». Ці мапи поширюються та обговорюються,

сприяючи розвиткові нестандартного мислення. Це приводить до хореографічної теми та варіативного завдання, де студенти представляють музичні варіації графічно і створюють хореографію, натхненну трьома обраними рисами. Поєднуючи вправи з низькими вимогами і швидким темпом виконання з більш глибокими обговореннями, асистент готує здобувачів освіти до викликів, пов'язаних зі створенням та поєднанням структурних та виразних елементів. Це дає їм змогу орієнтуватися в розривах і невизначеності, притаманних творчій роботі, закладаючи основу для художнього дослідження та оцінювання.

Менторство у творчому процесі (Creative Process Mentoring – CPM) зосереджене на розвиткові художнього мислення та когнітивних навичок у здобувачів освіти. Менторство здійснюється на прохання хореографа і передбачає перед- або післярепетиційні діалоги з довіреним наставником поза межами репетиційного простору. Ці розмови зосереджуються на намірах хореографа, його репетиційних планах та роздумах про творчий процес і результати. Використовуючи модель IDEA як основу, ментори спонукають хореографів замислитися над тими аспектами створення танцю, які інакше могли би залишитися невизначеними. Допмагаючи хореографам сформулювати свої наміри та вирішити проблеми, CPM сприяє глибшому розумінню та творчому вирішенню проблем. CPM пристосований до індивідуальних особливостей хореографів, оскільки їхні стилі мислення дуже різняться. Хореографи-початківці часто зосереджуються на безпосередніх, конкретних викликах, тоді як досвідчені хореографи розглядають як короткострокові, так і довгострокові мистецькі цілі та регулярно залучаються до когнітивних практик, таких як перегляд і вдосконалення своїх планів. Дослідження показують, що метакогнітивне навчання може значно покращити навички вирішення проблем, мотивуючи CPM зосередитися на плануванні, постановці цілей і моніторингу прогресу. Мистецькі виклики часто пов'язані з «нестандартними» або «нечітко визначеними» проблемами, що вимагає від

хореографів чіткого визначення своїх намірів. СРМ підтримує цей процес, заохочуючи хореографів використовувати такі схеми намірів, як:

- процесуальні наміри – зосереджені на конкретних методах або емоціях (наприклад, «Я хочу дослідити самотність через імпровізацію»);
- наміри зображення – уявлення конкретних рухових якостей або відносин;
- наміри результату – прагнення до ширшого соціального чи політичного впливу;
- тематичні наміри – створення тематичних робіт або предметів (наприклад, розбите серце);
- «клаптикові наміри» – поєднання елементів із різних типів намірів.

Наставники допомагають хореографам досліджувати та вдосконалювати свої наміри, обговорювати робочі виклики, та уникати потенційних пасток, які можуть перешкоджати прогресу. Найпоширеніші помилки включають:

- «дику природу можливостей» – перевантаження від надмірної кількості варіантів;
- «плато невігластва» (англ. Clueless Plateau) – застій, коли жоден напрямок не здається перспективним;
- «вузький каньйон» – надмірно обмежувальні концептуальні межі;
- «оазис обманутої надії» – задоволення безпечними, але не надихаючими ідеями.

Ментори використовують такі методи, як переосмислення цілей, тестування варіантів і вивчення обмежень, щоб допомогти хореографам уникнути цих пасток і стимулювати творчість. Наприклад, переосмислення матеріалу або зняття самообмежень часто призводить до появи нових ідей. СРМ підкреслює важливість інкубації – відходу від активної роботи, щоб дати можливість ідеям з'явитися природним чином. Наставники допомагають здобувачам освіти експериментувати з інкубаційними періодами, знаходячи баланс, який найкраще підтримує їхній творчий процес. Важливо, що СРМ

уникає прямого оцінювання хореографічного матеріалу, оскільки навіть делікатна критика може надмірно вплинути на перспективи хореографів. Натомість основна увага приділяється підтримці їхніх намірів і заохоченню до незалежного творчого зростання. Для викладачів, які звикли до ролі «експерта-критика», такий підхід може здатися нетрадиційним, але він виявляється неоціненним у розширенні можливостей здобувачів освіти розвивати власні мистецькі пошуки.

Репетиційна критика – це простір для творчості в реальному часі, де хореографи застосовують навички, що стосуються сфери і творчості, разом зі своїми танцівниками та партнерами. Репетиційна критика фокусується на процесі роботи хореографа, а не на якості кінцевого продукту. Репетиційний критик спостерігає та аналізує, як хореограф працює з матеріалом, спілкується з танцівниками та долає виклики. Мета – поглибити розуміння хореографом своєї творчої практики та відчуття відповідальності за неї. Ключовою сферою уваги в репетиційній критиці є вербальна комунікація, зокрема підказки, маніпуляції, директиви та реакції:

- підказки спонукають танцюристів до творчості, заохочуючи їх створювати або переглядати матеріал. Наприклад, порада «Спробуй ще раз підйоми, але роби повільні переходи» створює специфічні творчі умови;
- маніпуляції тестують нові композиції, не вимагаючи участі танцівників, наприклад, «Спробуймо це навпаки»;
- указівки коригують технічні або якісні аспекти руху, наприклад, «Поверни плече» або «Додай швидкості».

Реакції виражають негайні відповіді хореографа, які можуть або надихати на прогрес, або гальмувати творчість. Негативні реакції можуть потребувати переосмислення в конструктивні дії для підтримки потоку. Критик спостерігає, як хореограф керує часом, енергією та невизначеністю під час репетицій, а також як він надихає танцівників і вирішує проблеми. Ефективний репетиційний критик висвітлює патерни критичності хореографа

– інтуїтивної, рефлексивної чи спонтанної – і допомагає йому оцінити свої методи, не нав'язуючи зовнішніх суджень. Наприклад, критик може заохотити хореографів, які надмірно захоплюються деталізацією, розглянути ширші перспективи або запропонувати сфокусуватися на вдосконаленні тим, хто перевантажений накопиченим матеріалом. Підказки є особливо важливими, оскільки вони стимулюють творчість танцівників і безпосередньо формують мистецькі результати. Різні типи підказок – підсилення, вставка, швидка реакція або похвала – слугують різним цілям у заохоченні пошуку та співпраці. Помічаючи, як підказки та інші взаємодії впливають на процес, критик допомагає хореографам визначити сильні сторони та сфери для зростання в їхніх репетиційних методах. Зрештою, репетиційний критик сприяє усвідомленню взаємодії між процесом і продуктом. Він уникає прописування рішень, натомість спрямовує хореографів до рефлексії та вдосконалення своїх практик, даючи їм змогу творити з більшою впевненістю та ясністю.

Провокаційний воркшоп – це інноваційний, ігровий підхід до дослідження хореографічних можливостей, натхненний загальновідомою, але часто недостатньо використовуваною в навчанні ідеєю: «досліджуйте варіанти, особливо поза зоною комфорту». Провокаційний воркшоп використовує спонтанні пропозиції на кшталт «а що, якщо...?», «а як щодо...?», «давайте спробуємо...», щоб перевірити нові ідеї та розширити творчі можливості хореографа. Термін «провокація» запозичений із методів латерального мислення Едварда Де Боно, де перестановка та зміна конфігурації елементів виявляє приховані властивості та генерує нові можливості. Подібно до цього, провокаційний воркшоп змінює конфігурацію хореографічного руху, щоб розкрити прихований потенціал. Термін «воркшоп» указує на розширення репетиційних процесів, а не слугує формальною критикою. Ознайомившись із провокаційним воркшопом, хореографи часто інтегрують його у свої регулярні творчі практики. Під час сесій викладач (або іноді здобувачі освіти) визначає ключові моменти в хореографії – моменти, де естетичні якості або художні ефекти спонукають до

подальшого дослідження. Пропозиції озвучуються, випробовуються і спостерігаються без турботи про негайне вдосконалення чи оцінку. Натомість цей процес спонукає до експериментів, дозволяючи хореографам відкривати новий матеріал, удосконалювати існуючі ідеї або спрямовувати свою роботу в несподіваних напрямках.

Провокації за наміром відповідають заявленим цілям хореографа. Наприклад, якщо хореограф прагне «безцільності» в рухах, танцюристам може бути запропоновано втілити «безцільний» рух певними частинами тіла. Образні провокації підсилюють видимі елементи в роботі, незалежно від задуму хореографа. Наприклад, розширення кола рук в унісон може виявити недосліджені напрямки, спонукаючи хореографа уточнити свої наміри або адаптуватися до нових відкриттів. Провокації пригод виводять матеріал на непередбачувану територію, вводячи обмеження, просторові зміни або альтернативні перспективи, щоб надихнути на нові можливості.

Типовий 30-хвилинний сеанс може починатися з того, що хореограф ділиться своїм баченням, наприклад, об'єднує танцюристів у групи, щоб підкреслити потенціал соліста. Потім демонструється матеріал і створюються провокації, що змінюють такі аспекти, як рухи соліста або динаміку групи. Танцюристи можуть створювати або переглядати матеріал у відповідь, причому їхній внесок часто призводить до появи нових ідей. Після воркшопу хореографи можуть включити або відкинути ці результати під час наступних репетицій.

Переваги провокаційного воркшопу полягають у заохоченні допитливості й нейтральності, звільняючи хореографів від негайних творчих суджень. Цей процес сприяє експериментуванню та дозволяє їм відкривати нові можливості, які можуть відповідати їхньому баченню. Важливо, що провокаційний воркшоп – це не зворотний зв'язок, а скоріше інструмент для зміни конфігурації матеріалу, щоб побачити, що з цього вийде. Результати можуть бути одразу корисними, стати сходинками до подальшого розвитку або ж, зрештою, відкинутими. Танцівники і студенти також отримують

користь від спостереження за провокаційним воркшопом, подумки застосовуючи провокації до свого матеріалу і відточуючи свої навички критичного мислення та спостереження. Ця практика розвиває усні критичні здібності, оскільки учасники аналізують, інтерпретують та обговорюють вплив провокацій на роботу.

У той час як традиційний фідбек оцінює художній вибір і пропонує вдосконалення, провокаційний воркшоп відрізняється тим, що розглядає всі випробувані варіанти як дослідницькі ескізи. Це зменшує занепокоєння, яке часто асоціюється із сесіями критики. Здобувачі освіти повідомляють, що провокаційний воркшоп пояснює, як творчі наміри, хоч і корисні для зосередження, можуть призвести до несвідомих звичок або «мисленневих пасток», які обмежують уяву. Руйнуючи ці фіксації, провокаційний воркшоп відкриває нові шляхи для дослідження. Хоча традиційний зворотний зв'язок цінний для діагностики сильних і слабких сторін, він часто не вчить студентів глибоко розуміти свої творчі процеси або приймати обґрунтовані рішення під час репетицій. Провокаційний воркшоп доповнює зворотний зв'язок, пропонуючи практичний мета-когнітивний інструмент для створення, розвитку та перегляду хореографічного матеріалу, що дозволяє хореографам більш усвідомлено та гнучко орієнтуватися у своїх творчих пошуках.

1.3. Історичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу

Розвиток професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу як освітнього й суспільного феномену сягає корінням появи перших хореографічних шкіл у країнах Європи в середині XVII століття під керівництвом майстрів танцю.

Зокрема, розвиток хореографічного мистецтва в Англії ознаменувався діяльністю французьких майстрів танцю в Баті між 1760 і 1820 роками, що відіграло значну роль у формуванні танцювальної культури міста. Багато з цих

педагогів-хореографів раніше працювали в лондонських театрах, принісши з собою багатий досвід і знання. Їхній вплив виходив за межі навчання танцям, сприяючи репутації Бата як центру модних світських зустрічей, особливо в таких місцях, як Верхня зала урочистостей.

Принагідно зауважимо, що Бат займає унікальне місце в історії танцю. Як наймодніше курортне місто Англії, воно було магнітом для аристократії та дворянства, які збиралися там, щоб взяти участь у регулярних балах, що проводилися у Верхній та Нижній залах урочистостей. Популярність міста забезпечувала постійний попит на кваліфікованих майстрів танцю, багато з яких були французами і мали театральну освіту. Слід зазначити, що танці в Королівських театрах у Баті та Брістолі залишаються сферою, яка вимагає подальших досліджень. На відміну від Лондона, менші масштаби Бата роблять його ідеальним місцем для детального вивчення мережі танцювальних майстрів, їхньої клієнтури, танцювальних стилів, що практикувалися, та ширшого соціального контексту, у якому ці елементи об'єднувалися. Подальші дослідження мають важливе значення для розкриття повної історії танцю в Баті, проливаючи світло на його ключові постаті та складну динаміку танцювальної культури.

Так, однією з помітних постатей цього періоду був Джон Деновілль, який прибув до Бата на початку 1760-х років. В оголошенні, опублікованому в «Хроніці Бата» 31 березня 1763 року, він назвав себе вихідцем із «паризької опери, а останнім часом з лондонських театрів». Пізніше, 24 вересня 1767 року, він оголосив про своє повернення з Парижа, пропонуючи викладати нові популярні танці, такі як Менует-Дофін і Форлан, поставлені Марселем, відомим танцюристом при французькому дворі. Він також представив новітні французькі сільські танці, зокрема котильйон і алеманду, які були в моді в Парижі в той час.

Хоча Дж. Деновілль стверджував, що був пов'язаний з Паризькою оперою, більш імовірно, що він походив з Opéra-Comique, менш престижної, але все ще впливової установи. Його відсутність у «Покажчику лондонської

сцени» свідчить про те, що він, можливо, був танцівником другого плану, а не провідним виконавцем у головних театрах Лондона. Крім того, він міг працювати в місцях за межами Друрі-лейн і Ковент-Гарден. Незалежно від його точного походження, Дж. Деновілль справив тривалий вплив на танцювальну сцену Бата, викладаючи там протягом майже двох десятиліть, перш ніж помер у 1782 році, після чого був похований у місті (Fawcett, 1988).

Жан-Батіст Фроман прибув до Бата в 1778 році, щоб викладати танці. В оголошенні, опублікованому в «Хроніці Бата» 25 червня того ж року, він підкреслив свою кваліфікацію, зазначивши, що навчався в Парижі у відомого танцювального майстра пана Марселя і викладав у деяких найпрестижніших академіях Лондона. Він викладав різні модні танці, популярні в Лондоні та Парижі того часу, зокрема менует у сучасному стилі, луврський, менуети дофіна і де ла Рейн, алеманду, котильйон, елегантний менует де ла кур і гавот.

Ж.-Б. Фроман зробив велику кар'єру танцівника в лондонських театрах. Його перший записаний виступ відбувся 10 березня 1739 року в театрі Друрі Лейн, де він брав участь у пантомімі «Арлекін, що зазнав корабельної аварії». Хоча він був переважно танцюристом другого плану, його рання кар'єра, ймовірно, у Франції, залишається значною мірою незадокументованою. Протягом багатьох років він виступав на кількох великих сценах, включаючи Садлерс Веллс, Гудменс Філдс, Друрі Лейн, Ковент-Гарден і Хеймаркет Театр. До кінця своєї сценічної кар'єри в 1777 році Ж.-Б. Фроман виступав переважно на благодійних заходах для своєї доньки, місіс Саттон, яка була танцівницею в театрі Друрі Лейн. Його перебування в Лондоні не обійшлося без випробувань – у 1746 році, після повстання 1745 року, його звинуватили в симпатіях до якобінців, але він успішно спростував це звинувачення. Ж.-Б. Фроман продовжував викладати танці в Баті та Лондоні в 1780-х роках. Він помер у Баті в 1786 році і був похований у Батському абатстві 13 квітня.

У 1787 році П'єр Бернар Мішель заснував танцювальну школу в Баті. Його оголошення в «Хроніці Бата» від 11 січня того ж року сповіщало про його приїзд до дворянства і шляхти Бата і Брістоля, підкреслюючи його видатну

кар'єру провідного танцюриста при різних європейських дворах і в лондонському оперному театрі. Вважається, що П. Б. Мішель був тим самим «Майстром Мехелем», який дебютував у Лондоні в Ковент-Гардені 22 грудня 1739 року. Разом зі своєю сестрою він виконував різноманітний репертуар і протягом трьох сезонів здобув неабияку популярність. Пізніше його кар'єра привела його до Європи, де він досяг великого успіху. Дженнаро Магрі у своєму «Трактаті про теорію і практику балету» (опублікованому в Неаполі в 1779 році) назвав його «найкращим балеруном гротеску, який створила Франція».

У Баті П. Б. Мішелю допомагала його донька Люсі. Однак між ними виникла напруженість, коли вона вийшла заміж і стала пані де Россі, заснувавши власні танцювальні класи. Це призвело до серйозної суперечки між батьком і донькою, яка розігралася публічно через конкуруючі рекламні оголошення в «Хроніці Бата». Пізніше Люсі вийшла за Джеймса Бірна, видатного танцюриста і танцювального майстра в Лондоні близько 1800 року. Останні роки життя П. Б. Мішеля залишаються недостатньо вивченими, але відомо, що він помер у Мелкшемі в 1800 році.

Двоє інших майстрів танцю в Баті, хоча й не підтверджено, що вони були французами, мали тісні зв'язки з французькими танцюристами, які виступали в лондонських театрах. Один із них, Чарльз Метралкорт, активно викладав у Баті до 1782 року, про що свідчить його оголошення в «Хроніці Бата» від 28 березня того ж року про відкриття своєї академії. Тревор Фосетт описує його як «універсального танцюриста і балетмейстера Лондонського оперного театру» (ймовірно, маючи на увазі Королівський театр), хоча жодного конкретного джерела не наводить. Можливо, він був тим «Метралкуром», який дебютував у Ковент-Гардені 5 грудня 1780 року, виконуючи «новий величний польський танець» під час антракту. На відміну від багатьох своїх сучасників, Ч. Метралкорт рідко згадував у рекламі про свої зв'язки з лондонською театральною сценою. Оголошення в газеті «Stamford Mercury» свідчать, що він працював учителем танців у Стемфорді між 1775 і 1780

роками, а потім переїхав до Бата. Він викладав там до 1786 року, після чого в оголошенні в газеті *Saunders's News-Letter* від 29 листопада 1786 року зазначалося, що він ділить свій час між викладанням у Баті в зимовий сезон і в Белфасті влітку. Його від'їзд із Бата в 1786 році, схоже, був викликаний приїздом іншого вчителя танців, Джона Секунда. Згодом Ч. Метралкорт викладав у Дубліні та Іпсвічі, а потім повернувся до Бата в 1795 році, поновившись на своїй посаді після від'їзду Секунда. Він продовжував викладати й організовувати бали для своїх учнів у Верхній залі урочистостей до 1811 року. Він помер у 1814 році і був похований у католицькому склепі на Олд Орчард-стріт у Баті 12 жовтня того ж року.

Джон Секунда, чия національність залишається невизначеною, перейняв танцювальну школу Жана-Батіста Фромана в 1786 році. В оголошенні в «Хроніці Бата» від 18 травня 1786 року він відрекомендував себе як «вихідець із Королівського театру, а нині з Королівського театру на Друрі-Лейн і єдиний помічник містера Вестріса, старшого». Його ім'я час від часу з'являлося в рекламі вистав у Ковент-Гардені протягом сезону 1782 – 1783 років і на Друрі-лейн у 1783-1784 роках, хоча, можливо, він виступав частіше, не отримуючи помітних гонорарів. Якщо він дійсно був «єдиним асистентом» Гаєтана Вестріса (Вестріса-старшого), то це було під час сезону 1780 – 1781 років у Королівському театрі, що збігається з першим візитом Вестріса до Лондона (він повернувся лише у 1790-1791 роках). Одним із балетів, поставлених Вестрісом-старшим у цей період, була «Нінетта при дворі», прем'єра якої відбулася 22 лютого 1781 року, з італійською балериною Джованною Бачеллі в головній ролі та сином Гаєтана, Огюстом Вестрісом, у ролі її коханця Коласа. Постановка мала величезний успіх, і повний список акторів разом із синопсисом балету був опублікований в «*Public Advertiser*» 26 лютого 1781 року.

Джон Секунда не згадується серед танцюристів у «Нінетті при дворі». Можливо, він виступав як один із «фігурних танцюристів» – групи, яка згадується колективно, або ж був другорядним персонажем, ім'я якого не було

записано. Наразі немає жодних доказів, які би підтверджували його твердження про те, що він був асистентом Гаєтана Вестріса, а також жодних вказівок на те, чому йому могла бути надана така роль. Другий, схоже, покинув Бат у 1795 році, коли його викладацьку практику перейняв Ч. Метралкорт. Однак, імовірно, він повернувся наприкінці 1799 року. Його подальша кар'єра як учителя танців залишається неясною й потребує подальших досліджень, але записи вказують на те, що він був похований у церкві Святого Джеймса в Баті 23 січня 1826 року під ім'ям Пол Джон Секунда (Fawcett, 1988).

Найвідомішою вчителькою танців у Баті XVIII століття була Анна Тереза Флемінг, яка мала ірландське та французьке походження. Вона була дочкою ірландського скрипаля Френсіса Флемінга та французької танцівниці Анн Роланд, молодшої сестри відомої виконавиці Катерини Віоланти Роланд. Хоча обидві сестри професійно танцювали в Лондоні протягом кількох сезонів, Анна Тереза ніколи не робила сценічної кар'єри. Натомість вона зарекомендувала себе як дуже успішна викладачка бальних танців.

На лондонській сцені танець «Тамбурин» (у рекламі його часто називають «Бубон») представила Марі Салле, яка 4 січня 1731 року виконала соло під такою назвою на сцені Лінкольн-Інн-Філдс. Танець швидко завоював популярність, і Салле виконувала його ще щонайменше дев'ять разів до кінця сезону. Зокрема, вона включила його до свого благодійного виступу 25 березня, де його рекламували як «Новий французький тамбурин». Інші танцівниці незабаром наслідували її приклад – міс Роджерс, учениця Френсіса Салле (брата Марі), виконала сольний «Тамбурин» у Lincoln's Inn Fields, а міс Робінсон танцювала подібний сольний номер у театрі Друрі Лейн, в тому числі на своєму бенефісі 14 квітня 1731 року, де вона також виконала «Характери танцю» (Harris-Warrick, 1998).

Марі Салле повернулася до Лондона в тому сезоні після кількох років, проведених у Паризькій опері, де вона офіційно дебютувала 14 вересня 1727 року. Вона виступала в численних операх у Парижі, що дало підстави припустити, що її лондонська партія Бубна могла бути натхненною однією з її

попередніх сценічних ролей. Варто зазначити, що вона з'явилася в «Альціоне» Маріна Маре, прем'єра якого відбулася в 1706 році і який визнаний першою французькою оперою, де з'явився тамбурин. Однак цей танець був частиною «Морського свята» в III акті, тоді як М. Салле з'являлася лише в I та IV актах. Крім того, музика Маре була тісно пов'язана з «Мателотами», як в опері, так і в хореографії, записаній у нотації Бошана-Фейє, що робить малоімовірним використання його композиції для лондонської вистави Салле.

М. Салле повернулася до Лондона на сезони 1733 – 1734 та 1734 – 1735 років, після чого більше ніколи там не виступала. Під час свого другого перебування в Лондоні вона танцювала тамбурин лише двічі – 18 і 26 грудня 1734 року. На той час танець став основним номером антракту. У Ковент-Гардені міс Роджерс продовжувала виконувати його як сольну, так і в дуеті з Лічем Гловером. У Друрі-Лейн мадмуазель Грогне танцювала сольний «Бубон», а міс Робінсон виконувала свій власний сольний танець у Маленькому театрі на Сінному ринку. Робінсон приєдналася до інших акторів, які брали участь у бунті акторів на Друрі-лейн наприкінці сезону 1732 – 1733 років. Крім того, міс Верріт виконала ще одну сольну п'єсу «Тамбурин» у театрі Гудменс Філдс. Тамбурин залишався популярним вибором для сольних і дуетних виступів аж до 1740-х років.

Сплеск популярності танцю припав на сезони 1739 – 1740 та 1740 – 1741 років, значною мірою завдяки виступам мадемуазель Шатонеф, танцівниці, яка «нещодавно прибула з Парижа» і часто демонструвала тамбурин на Друрі-лейн. Музика, яку вона використовувала для своїх сольних виступів, невідома, а в рекламі її іноді описували як «Mlle Chateauneuf &c.», припускаючи можливість групової варіації. У 1740 – 1741 роках у Ковент-Гардені їй протистояли Деснуа і синьйора Барберіні, які 14 лютого 1741 року представили «новий тамбурин». Їхній дует став постійним елементом виступів протягом усього сезону. Музика для їхнього виконання, можливо, була пов'язана з «Тамбурином Сеньйори Барбаріні», який з'явився у другому з восьми томів, широко відомих під назвою «Комічні мелодії Гассе». Ці томи

були опубліковані між 1741 і 1758 роками, причому другий том вийшов у чотирьох частинах між вереснем 1742 і жовтнем 1743 року – у період, коли Деснуа і сеньйора Барбаріні все ще активно виступали своїм дуетом.

У сезоні 1742 – 1743 років танцюрист Філіп Кук виконував тамбурин у Ковент-Гардені, а його супровідна музика увійшла до того самого тому «Комічних мелодій» Гассе, що й п'єса Деснуаєра та сеньйори Барбаріні. Ці композиції, разом з кількома іншими бубнами з колекції, заслуговують на подальше дослідження, оскільки вони можуть дати уявлення про музику, що використовувалася для танців на лондонській сцені в цей період.

Інший танець антракту може бути пов'язаний із паризьким тамбурином. Прем'єра *Le Badingage de Provence* відбулася 22 жовтня 1735 року на Друрі-Лейн у виконанні Мішеля Пуатьє та Катрін Ролан за підтримки групи з дванадцяти танцюристів (шість чоловіків і шість жінок). Танець був дуже популярним, до кінця сезону відбулося щонайменше сімнадцять виступів, і його продовжували відроджувати до 1739 – 1740 років. В останньому сезоні його рекламували в Ковент-Гардені 15 жовтня 1739 року як «Танець з бубном під назвою *La Badingage de Provence*» (Провансальський танець з бубном). Назва та подальша реклама дозволяють припустити, що музика для танцю, який, можливо, був поставлений Пуатьє, могла бути взята з одного або обох бубнів у першому вступі, *Le Turc Généreux*, балету «Галантні індіанки» Жана-Філіпа Рамо. Цей балет (точніше, опера-балет) дебютував у Паризькій опері 23 серпня 1735 року і залишився в репертуарі, коли «Провансальський балаган» був уперше виконаний у театрі Друрі Лейн. Тамбурини з'являються у фінальній сцені «Вступу», у якій виступають провансальці (ймовірно, мателоти з попередньої сцени) і танцюють мателотський танець. Як зазначено в *Grove Music Online* та Міжнародній енциклопедії танцю, вважається, що тамбурин походить з Провансу. Пуатьє часто подорожував між Парижем і Лондоном і, безсумнівно, був знайомий із творчістю Рамо.

У 1750-х роках популярність танців з бубном почала знижуватися, щосезону відбувалося лише кілька виступів, а в деякі сезони взагалі не було

жодного. Однак у середині 1760-х років танець зазнав значного відродження, особливо після дебюту «нового танцю з бубном» Саймона Слінгсбі та міс Бейкер на Друрі-Лейн 29 вересня 1764 року. Їхній дует, схоже, був відповіддю на «Бубон», який виконували Фішар та інші в Королівському театрі протягом сезону 1763 – 1764 років, оскільки останній неодноразово ставили протягом 1764 – 1765 років після виступу Слінгсбі та міс Бейкер. Сучасні джерела свідчать, що ці пізніші «Бубни» значно відрізнялися від своїх попередників. Подальше вивчення цих пізніх версій, а також дослідження внеску Слінгсбі залишається темою для майбутніх досліджень.

«В Англії вирости цілі трупи пантомім, і деякі з цих коміків грали навіть на паризьких німих сценах, які всі розуміли. І хоча Роже не розтуляв рота, все ж було легко зрозуміти, що він мав на увазі». Ця відома цитата з книги Жана-Батіста Дюбо «Критичні роздуми про поезію та живопис», перекладена Томасом Нуджентом у 1748 році, дає рідкісне уявлення про майже забутого виконавця. Незважаючи на його відносну невідомість сьогодні, кар'єра Роджера важлива не лише з огляду на його роль в історії англійської пантоміми, але й з огляду на те, що вона розкриває про театральні обміни між Парижем і Лондоном на початку XVIII століття.

Роджер, ймовірно, був тим виконавцем, якого рекламували як «людину, яка грає П'єро в Парижі, щойно прибув звідти і буде виступати сьогодні ввечері» в театрі Лінкольн-Інн-Філдс 29 січня 1719 року. Він приєднався до трупи Франсіска Мойліна, яка виступала там із середини листопада 1718 року, а 5 лютого переїхала до Королівського театру, де виступала до 21 березня 1719 року. Роджер, ймовірно, грав головну роль у французькому триактному фарсі «П'єро, камердинер, і опера кампанії, або критика опери». Він отримав дозвіл на благодійну виставу 5 лютого під керівництвом принца Уельського, де продемонстрував свої акробатичні таланти – з'явившись у ролі Октава в одноактному фарсі «Грапінья», або «Французький адвокат» – і виконав «Сцену з мавпою, яка ніколи раніше не ставилася в Англії». Його виняткові

навички в пантомімі та акробатиці, ймовірно, були відточені завдяки досвіду виступів на паризьких ярмарках.

Роджер повернувся до Лондона навесні 1720 року, виступаючи в трупі де Грімберга в Королівському театрі, де вистави чергувалися з італійськими оперними постановками. З грудня 1720 року по квітень 1721 року він ще раз повернувся з де Грімбергом на сезон до щойно відкритого Малого театру на Сінному ринку, але знову з'явився в Лондоні лише в 1725 році. Згідно з «Біографічним словником акторів», пізніше Роже був призначений балетмейстером паризької «Опера-Комік» її керівником, англійським Арлекіном Річардом Бакстером, хоча жодного джерела для цього твердження не наводиться. Той самий словник також повторює припущення Іфана Кірла Флетчера у книзі «Слава танцю» про те, що Роджер міг бути англійцем, але цьому твердженню бракує підтверджуючих доказів. Флетчер, можливо, просто неправильно витлумачив згадку Дубоса про Роджера.

Нова трупа «Італійських комедіантів» виступала в Малому театрі на Сінному ринку з 17 грудня 1724 року по 13 травня 1725 року. Уперше «Роже, П'єро» був анонсований 22 січня 1725 року як творець балету модерн, що йшов разом із «Лихим лікарем» Мольєра та «Блудними синами» Жерарді. Пізніше в тому ж сезоні йому приписують створення балетного коміксу в стилі модерн, а також участь у «Різноманітності нових танців», де він виконував соло П'єро і танцювального кантрі. Його благодійний виступ 18 березня 1725 року включав «П'єро Великого візира» з турецькою церемонією буржуазного джентльменства, а також нещодавно написану скрипкову сонату у виконанні самого Роджера.

Хоча трупи «Італійських комедіантів» повернулися до Лондона на сезони 1725 – 1726 та 1726 – 1727 років, Роджер не приєднався до них. Натомість він став частиною трупи театру «Друрі Лейн», де його вперше оголосили 28 вересня 1725 року. У газеті «Дейлі Курант» за той день висвітлювався його останній новий танець. Однак, La Follett (як він називався спочатку) вже був анонсований у театрі Друрі Лейн 23 вересня 1725 року, без

зазначення його виконавців. Якщо Роджер справді танцював його тоді, то цікаво, що його дебют у трупі не був чітко зазначений.

Протягом свого першого сезону в Друрі Лейн Роджер взяв участь у трьох сольних виступах, дуеті, трьох групових танцях і трьох пантомімах. Його сольні номери були варіаціями на тему популярного танцю «Селянин»: Селянин (28 жовтня 1725 року), П'яний селянин (3 листопада 1725 року) та Французький селянин (13 травня 1726 року). Якщо «П'яний селянин» він повторив у сезоні 1728 – 1729 років, то два інших танці не з'являлися в наступних сезонах. Його дует, який зазвичай рекламувався як *La Pieraite* і був поставлений самим Роже, дебютував 21 березня 1726 року і швидко став основним танцювальним репертуаром антрепризи. Він регулярно виконувався до сезону 1730 – 1731 років, коли Роже спочатку виступав у парі з пані Бретт, а згодом з пані де Лорм.

У цьому сезоні також відбулася прем'єра групового танцю Роже «*Le Badingage Champêtre*», уперше виконаного 19 листопада 1725 року. Танець, у якому брали участь п'ять пар на чолі з Роджером і місіс Бут, здобув широку популярність і продовжував залишатися частиною репертуару антрепризи до сезону 1729-1730 років.

Друрі Лейн втратив свого провідного танцюриста-чоловіка, надзвичайно багатогранного Джона Шоу, який був відсутній наприкінці сезону 1724 – 1725 років і помер у грудні 1725 року. Шоу був головним Арлекіном театру, йому належить роль у «Втечі Арлекіна» Джона Термонда-молодшого (прем'єра відбулася 10 січня 1722 року) та надзвичайно успішному «Арлекіні доктора Фауста» (прем'єра 26 листопада 1723 року). Вирішивши зберегти обидві пантоміми в репертуарі – особливо у відповідь на конкуренцію з боку Джона Річа з *Lincoln's Inn Fields* – менеджери театру Друрі Лейн, схоже, надали Роджеру можливість взяти на себе роль Арлекіна в обох постановках. Однак, якщо це був експеримент, то він не вдався. Втеча Арлекіна не була відроджена, і натомість Роджер взяв на себе роль П'єро в «Арлекінському докторі Фаусті», яку він регулярно грав до сезону 1730-1731 років.

Під час свого першого сезону в Друрі Лейн Роджер також виконував роль П'єро в «Аполлоні і Дафні, або Метаморфози Арлекіна» Термонда-молодшого (спочатку поставленому в сезоні 1724 – 1725 років під назвою «Аполлон і Дафна, або Арлекін Меркурій»). Він продовжував виступати в пантомімі до сезону 1727-1728 років. Останній раз «Аполлон і Дафна» з'явилася як «Сцена» в «Комічних пригодах П'єро», «Новій розвазі», поставленій для одного спектаклю в Друрі Лейн 10 грудня 1729 року. Оскільки Роджер грав П'єро, цілком можливо, що він також був автором цієї п'єси.

Роджер залишався в Друрі Лейн протягом шести сезонів, до своєї передчасної смерті в 1731 році, зарекомендувавши себе і як хореограф, і як виконавець. Після першого сезону він зосередився переважно на пантомімічних афтерп'єсах. У сезоні 1726 – 1727 років він знову співпрацював з Джоном Термондом-молодшим, граючи П'єро у виставі «Скупий, або Вагнер і Аберікок», яка пізніше була переглянута і перейменована на «Тріумф Арлекіна». Він також почав розробляти власні пантоміми.

Вистава «Арлекін Щасливий і Бідний П'єро одружений», уперше показана 11 березня 1728 року, ознаменувала першу співпрацю Роджера на сцені з Джоном Вівером, який не з'являвся в Лондоні з 1721 року. У цій постановці Вівер грав батька Коломбіни, а Роджер взяв на себе добре знайому роль П'єро. Пантоміма йшла до сезону 1729 – 1730 років (з деякими змінами в акторському складі), а потім була відроджена для однієї вистави на Друрі-Лейн 4 грудня 1736 року.

Ще більш значущою була вистава «Персей і Андромеда: зі звалтуванням Коломбіни, або Літаючі коханці», прем'єра якої відбулася в Друрі Лейн 15 листопада 1728 року. Постановка була настільки успішною, що Джон Річ поставив конкуруючу версію в Lincoln's Inn Fields 2 січня 1730 року. Версія «Друрі Лейн» складалася з «п'яти різних інтермедій, а саме: трьох серйозних і двох комічних». В опублікованому сценарії, що супроводжував вистави, Роджеру приписувалися серйозні сегменти, а Джону Віверу – комічні. Обидва чоловіки виконували комічні ролі: Роджер – П'єро («Людина лікаря»),

а Вівер – Клоуна («Людина сквайра»). З 15 березня 1729 року комічна частина була перероблена під назвою «Диявол на двох палицях», а нове видання сценарію (опубліковане разом із виставами) уточнювало, що ця адаптація є роботою Роджера. На титульних сторінках обох видань можна знайти більше деталей.

Вівер не брав участі в переглянutoму комічному сюжеті і, можливо, вже планував покинути Лондон до кінця сезону. Його остання поява відбулася на спільному бенефісі 25 квітня 1729 року, де він виконував соло Клоуна, а Роджер повторював соло П'яного селянина – можливо, це ознака того, що між ними не було жодних образ через зміни в комічній частині «Персея і Андромеди». Останній рахунок Вівера був виставлений 2 травня 1729 року, і він не повернувся до роботи в Лондоні до 1733 року. Примітно, що в серйозній частині «Персея і Андромеди» Роджер наслідував «Аполлона і Дафну» Джона Термонда-молодшого, взявши на головні ролі танцюристів.

Наступний крок Роджера був цілком серйозним. Прем'єра «Діани та Актеона» відбулася 23 квітня 1730 року в рамках його благодійної вистави з місіс Бут і Майклом Лаллі в головних ролях – обидва вони також виконували партії Персея та Андромеди. П'єсу не відновлювали до сезону 1733 – 1734 років, коли вона була виконана двічі, вперше на бенефісі для містера та місіс Валлуа. Пані Валлуа, вдова Роже, виконала роль однієї з послідовниць Діани, з пані Баллок у ролі Діани та Валлуа в ролі Актеона.

Останній твір Роджера для Друрі Лейн також став і його найуспішнішим твором. Вистава «Цефал і Прокріс: з помилками» дебютувала 28 жовтня 1730 року. Як і «Персей і Андромеда», комічна частина незабаром була переглянута. 4 грудня 1730 року виставу було оголошено як «Цефал і Прокріс: з арлекіном Гранд Волгі», тепер вона включала «нову пантоміму-інтермедію». Пантоміма мала неабиякий успіх, лише за перший сезон відбулося сімдесят чотири вистави, і вона залишалася в репертуарі театру до 1734 – 1735 років. Роджер грав П'єро, роль якого після смерті Роджера перейняв Теофіл Кіббер. Ця постановка відкрила нові горизонти для театру Друрі Лейн, перейнявши

практику Джона Річа щодо кастингу співаків на головні ролі в пантомімі. Можливо, це також вплинуло на повернення Джона Вівера до Друрі-лейн у 1733 році, коли він поставив свою останню виставу «Драматичних розваг у танцях і співах» – «Суд Парижа».

Без подальших досліджень незрозуміло, чи повертався Роджер до Парижа щоліта, щоб виступати в Опері-Комік і на ярмарках, поки Друрі-Лейн був закритий. Однак, він був задокументований у Комік-опера в липні та серпні 1729 року, а «Меркюр де Франс» відзначив його виступ у двох балетах, представлених як танцювальні номери у виставі «Принцеса з Китаю». 7 липня 1729 року він виступив у балеті на тему кохання та ревнощів.

Твір під назвою «Любов і ревнощі» був поставлений у Друрі-Лейн 18 жовтня 1729 року, але в афішах не вказано жодних подробиць – цілком можливо, що це був твір Роже. Балет «Опера-Комік», можливо, також надихнув на створення «Голландсько-шотландської суперечки» або «Кохання та ревнощів», поставленого в Лінкольн-Інн Філдс 22 жовтня 1729 року.

Іншим балетом-пантомімою в стилі модерн, поставленим в Опері-Комік, була «Англійська ніч» (*La Nöce Angloise*), яку «Меркюр де Франс» детально описав у своєму серпневому номері за 1729 рік. У цьому балеті був співаючий Сорсьє в супроводі співаючих товаришів, що стало помітним нововведенням незадовго до створення Роже «Цефала і Прокріса». Хоча у звіті не вказано хореографа балету, в ньому згадується Роже. І хоча Роже був найбільш відомий своїми виступами в ролі П'єро – роль, яка заслуговує на подальше обговорення, особливо щодо її присутності на лондонській сцені, – він також зображував безліч інших комічних персонажів. На жаль, його кар'єра обірвалася через раптову смерть у 1731 році в Парижі, про що повідомлялося в газеті «Дейлі Едвайзер» від 11 листопада того ж року.

Театр Друрі Лейн розпочав свій сезон 1714 – 1715 років 21 вересня 1714 року, показавши 217 вистав (включно з літнім сезоном) до свого закриття 23 серпня 1715 року. Королівський театр, лондонський оперний театр, відкрився пізніше, 23 жовтня 1714 року, але провів набагато менше вистав – лише 42,

перш ніж закритися 27 серпня 1715 року. Тим часом, 18 грудня 1714 року Лінкольн-Інн Філдс знову відкрився після того, як король Георг I надав Джону Річу дозвіл на використання його патенту після багатьох років бездіяльності. До 31 серпня 1715 року нова трупа Річа поставила 130 вистав, що чітко свідчило про її боротьбу з більш авторитетною трупю «Друрі-Лейн». Усі три трупи включали танець у свої постановки, хоча й різною мірою. Статистика танцю в цьому сезоні є особливо показовою:

- Друрі-Лейн показував танці антрепризи у трохи більше ніж 20 % своїх вистав;
- Королівський театр включав танці приблизно у 19 % своїх вистав;
- Натомість у Лінкольн-Інн Філдс танець антракт був присутній у 96 % вистав, що свідчить про центральну роль, яку Джон Річ відводив танцю від самого початку свого перебування на посаді керівника театру (Fawcett, 1988).

Вплив відкриття Лінкольн-Інн Філдс та відродження театральної конкуренції стає ще більш очевидним, якщо порівняти його з попереднім сезоном (1713 – 1714 рр.), коли діяли лише театр Друрі-Лейн та Королівський театр. У тому сезоні Друрі-Лейн поставив 196 вистав, але танці антрепризи показував лише під час благодійних та літніх сезонів – лише 11% від загальної кількості вистав. Королівський театр, який дав лише 31 виставу в тому сезоні, рекламував танці лише на одній із них, і навіть тоді танцюристи не були названі. Однак, практика мінімальної реклами в оперному театрі (через його залежність від моделі передплати) ускладнює визначення справжнього обсягу танців у його постановках протягом більшої частини XVIII століття.

Повертаючись до сезону 1714 – 1715 років, у антрепризних виставах Друрі-Лейн було задіяно загалом тринадцять танцюристів – вісім чоловіків і п'ять жінок. Однак, лише п'ятеро з них виступали регулярно: троє чоловіків (Вейд, Принс і Біркхед) і дві жінки (місіс Сантлоу і місіс Бікнелл). Рекламні оголошення свідчать, що місіс Сантлоу та місіс Бікнелл були головними атракціонами в цих танцях. Примітно, що чоловіки-танцюристи не були

названі в рекламі до початку 1715 року, після того, як акцент Річа на танцях у Lincoln's Inn Fields став очевидним. І Гестер Сантлоу, і Маргарет Бікнелл були добре відомі як танцівниці-актриси. Джон Вейд і Джозеф (або Джон) Принс були професійними танцюристами, а Метью Біркхед був багатогранним виконавцем – актором, співаком і танцюристом.

У Lincoln's Inn Fields в антрепризних виставах брали участь вісімнадцять танцюристів – чотирнадцять чоловіків і чотири жінки. Однак, лише десять із них виступали регулярно. Енн Рассел і місіс Шолдінг виступали протягом усього сезону, обидві дебютували на лондонській сцені після відкриття театру. Міс Рассел була відданою танцівницею, яка ніколи не переходила до акторської кар'єри, як це робили багато танцівниць. 3 травня 1715 року вона вийшла заміж за Гільдебранда Буллока, члена відомої акторської родини, і згодом стала називатися місіс Буллок. Місіс Шолдінг, навпаки, поєднувала в своїй кар'єрі і акторство, і танці. Летиція Кросс, досвідчена актриса, співачка і танцівниця, вперше з'явилася в афішах 5 липня 1715 року і до кінця сезону дала щонайменше десять вистав.

Серед чоловіків-танцюристів троє – Ентоні Моро, Луї Дюпре та Вільям Боваль – дебютували на лондонській сцені цього сезону. Можливо, Ньюхаус виступав деінде в попередні роки, але його поява на сцені Lincoln's Inn Fields 8 лютого 1715 року є першим зафіксованим випадком, коли він танцював в одному з патентованих театрів. Чарльз Деллагард вже був добре відомий і як танцюрист, і як танцювальний майстер. Джон Термонд-молодший і Сендхем виступали в Лондоні в попередніх сезонах. Усі чоловіки в Lincoln's Inn Fields були професійними танцюристами.

Танцюристи, які регулярно виступали в антрепризах, утворювали те, що можна вважати «трупкою в трупі» в кожному театрі, хоча багато хто – особливо жінки – також грали на сцені. І Друрі Лейн, і Lincoln's Inn Fields ставили п'єси, які включали значні танцювальні сцени, але оскільки жоден із театрів не вказував дані про акторів у рекламі, незрозуміло, як часто танцюристи брали

участь у виставах поряд із акторами та акторками, які виконували лише епізодичні танці.

Що стосується репертуару, то Друрі Лейн рекламував дев'ять танців антрепризи, тоді як Lincoln's Inn Fields просував сімнадцять. Друрі Лейн рідко вказував окремі танці у своїх оголошеннях, що ускладнювало визначення повного обсягу його пропозицій або того, які танці були найбільш популярними. Однак, цілком ймовірно, що соло місіс Сантлоу «Арлекін» був одним із найулюбленіших танців публіки. Вона двічі виступала в цій ролі протягом сезону 1714 – 1715 років, і танець залишався популярним відтоді, як вона вперше його виконала – можливо, ще в 1706 році. Саме ця версія «Арлекіна» зображена на маловідомому портреті, що належав самій Сантлоу, на якому зображена її спідниця тієї довжини, яку вона, ймовірно, одягала для виступу.

Друрі Лейн рекламував лише два танці до відкриття Lincoln's Inn Fields, після чого театр припинив виставляти рахунки за танці до початку сезону вистав. Менеджери спочатку не поспішали визнавати цінність танцю для залучення аудиторії в умовах посилення театральної конкуренції. Деякі танці, можливо, були більш популярними, ніж припускає реклама, зокрема дуети «Голландський шкіпер» і «Французький селянин» – перший виконували Вейд і місіс Бікнелл, а другий – Вейд і місіс Сантлоу. Обидва увійшли до антрепризного репертуару невдовзі після 1700 року і залишатимуться улюбленими до 1740-х років.

У Lincoln's Inn Fields «Голландський шкіпер» виявився найуспішнішим антрепризним танцем сезону. Уперше виконаний 6 січня 1715 року Делагардом і міс Рассел, до кінця сезону його рекламували двадцять разів. Іншим помітним танцем став сольний «Скарамуш», виконаний 5 лютого 1715 року джентльменом «для розваги», який повторив його сім разів протягом сезону. Пізніше Джон Термонд-молодший представив свій власний сольний «Скарамуш» 16 травня 1715 року, після того, як його назвали «нещодавно прибулим з Ірландії». Персонаж Скарамуша вже був добре відомий у Лондоні.

Турмонд-молодший вже виконував цю роль у 1711 році, рекламуючи її як таку, що «виконується знаменитим паном дю Бріллем з Брюссельської опери». На гравюрі того часу в ролі Скарамуша зображений П'єр Дюбрей, що натякає на акробатичний стиль, який, можливо, наслідував Турмонд-молодший.

У цьому сезоні було виконано шість різних антрепризних танців за участю Скарамуха, причому Lincoln's Inn Fields очолив цей тренд, а Друрі Лейн намагався конкурувати з ним. У Lincoln's Inn Fields вони включали Італійську нічну сцену з Арлекіном, Скарамухом і Панчем (31 березня 1715 року) та танець під назвою «Скарамухи» (18 квітня 1715 року), який, ймовірно, був груповою виставою. Друрі Лейн відповів «Скарамухом і Арлекіном» (31 травня 1715 року), танцем у діжці за участю Купера, його дружини, чоловіка, Скарамуха і Арлекіна (2 червня 1715 року), а також «Чотирма скарамухами» (також 2 червня 1715 року). У цих виставах Арлекіна міг зображати один із танцюристів-чоловіків трупи, тоді як чотирьох Скарамухів, ймовірно, танцювали Принс, Вейд, Сендхем і Ньюхаус, які були перераховані в афіші. Ці четверо також виконували чоловічі ролі в танці в тубі.

Делагард і міс Рассел, ймовірно, були провідними танцюристами в Lincoln's Inn Fields у тому сезоні, як із точки зору частоти виступів – він був виставлений 65 разів, вона 82 – так і з точки зору репертуару. Окрім «Голландського шкіпера», вони виконали «Іспанський вступ», «Шведський танець», «Венеціанський танець» і, що особливо примітно, «Дружбу», нову роботу містера Айзека, колишнього вчителя танців королеви Анни. Цей танець також був опублікований у нотах і, можливо, був виконаний перед королем Георгом I під час його єдиного візиту до Лінкольн-Інн-Філдс 10 березня 1715 року (він відвідував Друрі-Лейн раніше в цьому сезоні, 5 січня 1715 року). Новий король, не володіючи англійською мовою, обмежував своє відвідування розмовних п'єс і натомість надавав перевагу італійській опері в Королівському театрі. У той час як Друрі-Лейн не рекламував жодних серйозних танців у цьому сезоні, у Лінкольн-Інн Філдс показували іспанський «Вступ», а пізніше – сольний «Чаконе» місіс Буллок, які, ймовірно, належали до цього жанру.

Сезон 1714-1715 років, ймовірно, був перехідним періодом для сценічних танців, оскільки Друрі-Лейн адаптувався до нової театральної конкуренції після багатьох років монополії, тоді як Lincoln's Inn Fields відстоював свою позицію на тлі драматичного домінування свого конкурента. Обидва театри також мали оцінити вплив нового монарха та королівської родини на театральний ландшафт Лондона. У наступному сезоні 1715 – 1716 років вони почали формувати стратегії, які мали тривалий вплив на роль танцю в лондонських театральних розвагах (Goff, 2003).

Прем'єра вистави «Арлекін Доктор Фауст» Джона Термонда-молодшого відбулася в театрі Друрі Лейн 26 листопада 1723 року. Реклама в газеті «Дейлі Курант» того дня підкреслює важливість персонажів комедії дель арте, таких як Арлекін і Панч, поряд із фігурами з класичної міфології, для залучення глядачів. Акцент на «Сценах, машинах, звичках та інших декораціях, все абсолютно нове» відображає сподівання Друрі-Лейн на фінансовий успіх цієї антрепризи. Їхні очікування виправдалися – принаймні на деякий час, – оскільки до кінця сезону 1723-1724 рр. арлекінський «Доктор Фауст» витримав сорок вистав і відроджувався щороку до 1730 – 1731 рр. Його зникнення з репертуару, ймовірно, стало наслідком бунту акторів на Друрі-Лейн наприкінці сезону 1732 – 1733 років, який дестабілізував роботу трупи. Коротке відродження відбулося в 1733 – 1734 роках, коли було поставлено вісім вистав, перш ніж пантоміма повністю зникла.

Джон Термонд-молодший, син актора Джона Термонда, ймовірно, розпочав свою кар'єру на дублінській сцені. Як танцюрист, його репертуар охоплював серйозні, комічні та гротескні стилі. Його фірмовою роллю в комедії дель арте був Скарамуш, а також він створив роль Мефостофіла в «Арлекінському докторі Фаусті». Термонд також поставив кілька пантомім у театрі Друрі-Лейн, зокрема «Аполлон і Дафна» або «Арлекін Меркурій» (прем'єра відбулася 20 лютого 1725 року), де він включив серйозну розповідь, натхненну драматичними танцювальними розвагами Джона Вівера.

Через кілька тижнів після прем'єри Арлекіну «Доктор Фаустус» зіткнувся з конкуренцією з боку «Некроманта» Джона Річа; або Арлекін «Доктор Фаустус», поставленого в театрі Lincoln's Inn Fields Theatre. Обидві пантоміми були настільки успішними, що швидко з'явилися друковані сценарії. Існує щонайменше чотири різні опубліковані версії Арлекіну «Доктор Фаустус», найдокладніша з яких, ймовірно, з'явилася в 1724 році і представляє обидві постановки разом.

Сценарій описує шістнадцять сцен магічного видовища. Вона починається в «Кабінеті доктора», де Фауст віддає свою душу. Мефостофіл спускається на драконі, що дихає вогнем, щоб забрати контракт, і дарує Фаустусові білу паличку, що дає йому силу чаклунства. Оповідь розгортається у вихорі трюків, перетворень і численних танцювальних сцен. Фауста зіграв Джон Шоу, талановитий танцюрист, чиї здібності охоплювали кілька стилів. Класична міфологія яскраво проявляється в четвертій сцені, де Фауст і троє його товаришів – Скарамуш, Панч і П'єро – п'ють разом. За помахом палички Фауста їхній стіл піднімається, утворюючи грандіозний балдахін, відкриваючи Єлену Троянську, яка піднімається і танцює, перш ніж стіл з'являється знову.

У чотирнадцятій сцені відбувається драматична погоня: Фауст і його супутники, переслідувані розлюченим натовпом, шукають притулку в хліві. Коли натовп проривається всередину, вони рятуються втечею через димар. Перед тим, як піти, Фауст змахує паличкою, підпалюючи стодолу в ефектному сценічному ефекті.

Кульмінація настає в п'ятнадцятій сцені, коли закінчується контракт Фауста з дияволом. Спочатку він стикається з Часом, потім зі Смертю, які завдають йому поразки. Серед грому і блискавок з'являються демонічні фігури, які хапають Фауста, перевертають його догори ногами і тягнуть у вогняну безодню. Коли він падає, інші демони розривають його на шматки, а рештки з тріумфом забирають з собою. Незважаючи на такий драматичний фінал, пантоміма Турмонда продовжується фінальною небесною сценою «Поетичне небо. Проспект, що закінчується простими хмарами». Тут боги і

богині радіють падінню Фауста, виконуючи серію серйозних танців. Починається вистава з дуету Флори та Іриси, за яким слідує піррове соло Марса (його танцює сам Турмонд), дует Вакха та Церери, а також характерний танець Меркурія (у виконанні Джона Шоу). Вистава завершується грандіозним одкровенням: «Хмара, що завершує Проспект, злітає вгору, і відкриває подальший вид на славний трансцендентний Коелум». У центрі картини стоїть Діана на хмароподібному п'єдесталі, обрамлена сяючим місяцем і мерехтливими зірками. Вона граціозно спускається під флейтову симфонію, простягає свій лук і сагайдак двом божествам і танцює. Діану зобразила Гестер Бут, провідна танцівниця лондонської сцени. Хоча критики відкинули комічні сцени пантоміми, вони високо оцінили пишність фінальної маски і красу танцю Бут. Поєднання комедійного видовища і серйозного танцю справило тривалий вплив на майбутні постановки.

На жаль, до наших днів дійшло небагато свідчень про Арлекіна-лікаря Фауста. Не залишилося жодних записів про його костюми чи декорації, а вціліла музика може належати, а може й не належати до цієї постановки. Не існує жодного відомого портрета Джона Термонда-молодшого. Найближчою візуальною згадкою може бути сатирична гравюра «Справедливий погляд на британську сцену», яка висміює пантомімічні постановки Друрі-Лейна. Термонд-молодший може бути вчителем танців, зображеним у верхньому правому куті, якого можна впізнати за його почетом (маленька скрипка, що використовується для навчання танців). Незважаючи на свою ефемерну природу, арлекін «Доктор Фауст» допоміг визначити традицію пантоміми, поєднавши комедію дель арте, танець і видовище в унікальну англійську форму розваг, яка пережила багато поколінь.

Отже, можемо констатувати, що становлення хореографічної освіти відбувалося під керівництвом майстрів танцю, які навчали танцівників різним стилям виконавства. Разом із тим, все зростаюча потреба в танцівниках зумовила появу перших закладів освіти, де здійснювалася професійна підготовка хореографів, одним із яких стала Королівська академія танцю

(*Académie Royale de Danse*), відкрита в 1661 році у Франції завдяки королю Людовіку XIV. Монарх дав завдання тринадцяти майстрам танцю встановити стандарти досконалості мистецтва танцю. Ця група регулярно збиралася з метою кодифікування існуючих на той час придворних та персонажних танців, а також задля екзаменування приватних і державних учителів танців. Ті, хто склав, отримували дипломи, необхідні для практичної діяльності у своїй професії, і призначалися *Académicien de l'Art de la Danse*. П'єр Бошам, королівський учитель танців, створив п'ять основних позицій балету для стоп і рук. Пізніше Бошан став директором першої академії балету в світі, обіймавши цю посаду в 1680-1687 роках. Однак, Новєрр критикував Академію за те, що вона не опублікувала жодного трактату з теорії чи техніки танцю, хоча він вступив до її лав у 1775 році. Після падіння монархії в 1789 році Академію було закрито, але ненадовго відроджено (1856 – 1866 рр.) під назвою *Société Académie de Professeurs-Artistes du Théâtre de l'Opéra*, головною метою якої було навчання бальних танців.

Першу офіційну балетну школу при Королівському датському театрі в 1771 році було засновано французьким танцюристом і хореографом королівського двору П'єром Лораном. Школа діяла в досить скромному масштабі: Лоран навчав шість-вісім учнів по дві години щодня в неопалюваному вестибюлі Придворного театру в палаці Крістіансборг. Але незабаром школа Лорана втратила монополію на уроки танців у Королівському датському театрі. У 1775 році балетмейстером був залучений італійський танцюрист, хореограф і педагог Вінченцо Галеотті. Галеотті також відчував потребу створити власну школу, і деякий час обидві школи існували пліч-о-пліч.

Незважаючи на перші спроби інституціалізувати професійну підготовку хореографів, масово цей процес у країнах Європи розпочався лише в другій половині ХХ століття із заснуванням в європейських університетах відповідних освітніх програм.

Прикладом у даному контексті може слугувати заснування міністерством культури Угорщини Державного інституту балету в 1950 році в Будапешті. Спочатку, відповідно до своєї назви, він готував лише танцівників класичного балету, який час від часу доповнювався групами для (подальшої) підготовки педагогів народного танцю чи сучасних бальних танців. Минуло 20 років, поки (1970 р.) навчання народному танцю було визнано новою спеціальністю. Майже тоді ж було відкрито перші програми коледжу для підготовки хореографів і теоретиків, а підготовка педагогів танцю стала організованою та систематичною, починаючи з 1998 р. Реагуючи на виклики XXI століття, викладання сучасного танцю стає все більш важливим (з 2006 року це індивідуальна спеціалізація в рамках підготовки артистів танцю). До 2018 року театральний танець став спеціалізацією, окрім програми підготовки танцюристів та тренерів, у рамках підготовки артистів. Інші варіанти програм у рамках навчання танцюристів і тренерів – це сучасні бальні танці та fashion dance.

9-річна програма підготовки артиста класичного балету з 1975 року забезпечувала вищу освітню кваліфікацію, а в 1983 році була визнана програмою коледжу. Хоча штаб-квартира завжди була в Будапешті з самого початку і також залишиться там, відповідаючи на вимоги на національному рівні, існували програми підготовки педагогів танців, а також танцюристів і тренерів з 1998 року – з кількома роками перерви – також у деяких сільських містах. У 2006 році колишні програми рівня коледжу були перетворені та створено двоциклову структуру: перший цикл присуджує ступінь бакалавра (BA) за наступними спеціалізаціями: артист танцю, танцюрист і тренер, а також підготовка хореографа. Другий цикл передбачає підготовку магістрів (MA) за такими програмами: артист класичного балету, артист народного танцю та підготовка вчителя танців. З 1 лютого 2017 року цей найпрестижніший заклад підготовки артистів танцю в Угорщині функціонує як університет, і його найважливішим завданням і метою зараз є відкриття третього циклу навчання: докторського курсу.

Отже, наведений приклад ілюструє трансформацію професійної підготовки майбутніх хореографів в закладах вищої освіти європейських країн, що з рівня середньої та професійно-технічної розвинулися до першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, сучасний етап якої буду детальніше розглянуто в наступному розділі.

Висновки до розділу 1

У першому розділі дисертаційного дослідження обґрунтовано стан розробленості проблеми професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу в порівняльно-педагогічному дискурсі, висвітлено концептуальні та історичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

На основі аналізу порівняльно-педагогічного дискурсу виявлено, що найбільший інтерес дослідників-компаративістів привертає досвід професійної підготовки хореографів в країнах Європейського Союзу, США, Великій Британії та Китаї, що вирізняються широкою сукупністю підходів до організації хореографічної освіти. В європейських країнах помітною є тенденція до розмаїття типів закладів освіти (академії, університети мистецтв, професійні школи), а також свободи вибору стилю, техніки, наряду, що сприяє формуванню індивідуального творчого стилю майбутнього хореографа. Значна увага приділяється міжкультурній комунікації, академічній мобільності, участі в міжнародних програмах, конкурсах і фестивалях, що сприяє інтеграції у світовий освітній і мистецький простір.

Особливої ваги набувають такі освітні компоненти, як хореологія, соматичні практики, цифрові технології, застосування яких значно розширює педагогічні можливості викладача. Активно впроваджуються інноваційні методологічні підходи до сучасного танцю, а також когнітивні, афективні, динамічні, просторові та імпровізаційні підходи до формування професійних

компетентностей. Водночас в освітній практиці США та Китаю простежується підвищена увага до емоційної взаємодії, інституційної підтримки танцювальної галузі, а також активне використання технологій, зокрема ІІІ та ІКТ.

У межах висвітлення концептуальних засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу окреслено сутність холистичного, рефлексивного, соматичного та трансформаційно-системного підходів у хореографічній освіті. З'ясовано, що холистична парадигма передбачає розвиток гармонійного світогляду здобувачів освіти через інтеграцію особистісного, тілесного, інтелектуального та емоційного вимірів, а також сприяє формуванню усвідомленого ідентичного суб'єкта навчального процесу. Рефлексивний підхід акцентує увагу на переході від технікоорієнтованого викладання до глибокого розуміння танцю як засобу особистісного розвитку, що враховує досвід, самосвідомість і творчий потенціал здобувачів освіти. Соматичний підхід поглиблює відчуття внутрішнього тіла, посилює чутливість до руху та сприяє індивідуалізації навчання, відкидаючи авторитарні моделі. Він набуває особливої актуальності в умовах соціальних, екологічних і технологічних викликів, слугуючи джерелом особистісної стабільності та гармонії. Трансформаційно-системний підхід, своєю чергою, акцентує увагу на багатокомпонентній структурі освітнього процесу, у якій ключову роль відіграють творчі завдання, гнучкість мислення, наставництво, репетиційна критика та провокаційні воркшопи. Така модель не лише сприяє формуванню професійних навичок, а й стимулює креативність, здатність до інновацій та адаптацію до змін.

У своїй сукупності означені концептуальні підходи формують методологічну основу сучасної хореографічної освіти, орієнтованої на особистісний розвиток, творчість і професійну мобільність майбутнього магістра хореографії в умовах динамічного освітнього простору.

З'ясування історичних засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу дозволило простежити еволюцію хореографічної освіти в історичному контексті, виявити ключові етапи її становлення та трансформації. Аналіз ретроспективних даних засвідчив, що формування системи хореографічної освіти у країнах ЄС проходило через складні процеси інституціоналізації мистецької підготовки, поступової академізації танцювального мистецтва та інтеграції хореографії в загальноєвропейський освітній простір.

Історичний аналіз дозволив глибше осмислити чинники, що впливали на розвиток різних моделей професійної підготовки, починаючи від традиційних консервативних підходів і до сучасних міждисциплінарних програм, що поєднують класичний і сучасний танець, хореотерапію, соматичні практики та цифрові технології. Такий підхід сприяє не лише усвідомленню витоків сучасної європейської хореографічної школи, але й кращому розумінню структурної та змістової специфіки підготовки магістрів хореографії в сучасних умовах.

Зміст першого розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Ян Сісі, 2024; 2025а; 2026).

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

2.1. Змістові засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу

Країни ЄС пропонують широкі можливості для професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти. Так, відповідно до інформації, що міститься на порталі Educations.com (<https://www.educations.com/dance/europe>), у університети країн Європи, зокрема Австрії, Великої Британії, Ірландії, Іспанії, Італії, Литви, Нідерландів, Німеччини, Фінляндії, Швейцарії, Швеції, пропонують 52 освітні програми професійної підготовки хореографів, з них 19 бакалаврського, 14 магістерського рівнів та низку програм, по завершенню яких здобувачі освіти отримають сертифікат.

Основними напрямками підготовки хореографів є:

- танцювальні студії (dance studies);
- хореографія (choreography);
- історія танцю (dance history);
- запис танцю (dance notation).

Також зауважимо, що оскільки об'єктом нашого дослідження є професійна підготовка магістрів хореографії в країнах Європейського Союзу, то ми не будемо зосереджуватися на програмах підготовки магістрів хореографії у Великій Британії, оскільки країна наразі не входить до складу ЄС, натомість перейдемо до розгляду таких програм, запроваджених університетами країн ЄС.

Зокрема, розглянемо програму підготовки магістрів хореографії «Хореографічне виконавство», запропоновану Університетом мистецтв м. Гельсінкі (Фінляндія) (*Dance performance, master*).

Магістерська програма з хореографічного виконавства являє собою дворічний курс денної форми навчання, покликаний вдосконалити виконавські навички майбутнього магістра хореографії та сприяти його особистому зростанню як незалежного митця. В основі програми лежить вивчення різноманітних виконавських практик у танцювальному мистецтві та суміжних дисциплінах. Здобувачі освіти можуть брати участь у різноманітних мистецьких проєктах і дослідженнях, спрямованих на вивчення сучасного перформансу й ролі танцівників у різних контекстах. Крім того, програма пропонує можливість адаптувати свою освіту за допомогою факультативних занять. Дипломний проєкт поєднує в собі мистецький перформанс і письмову частину, що дозволяє поєднати навчання і творчі пошуки. Магістранти мають змогу розвивати свою ідентичність як унікального митця та виконавця, водночас розвиваючи вміння співпрацювати в мистецьких командах. Освітня програма заохочує розвиток мистецького «Я», глибоко пов'язаного із суспільними перспективами та еволюцією розуміння мистецтва й людства.

Освітня програма надає здобувачам освіти інструменти для розвитку незалежної мистецької ідентичності та глибокого, критичного розуміння актуальних проблем, практик і концепцій у сучасному хореографічному мистецтві. Вона підкреслює взаємозв'язок мистецтва, суспільства та довкілля, формуючи в магістрантів готовність орієнтуватися в різноманітних і мінливих контекстах танцювального мистецтва як кваліфікованих танцівників і виконавців. У центрі навчальної програми – різнобічні виконавські практики та експериментальні підходи у сфері танцю та суміжних мистецтв. Навчання включає тематичні дослідження хореографічного мистецтва, мистецькі проєкти, тематичні дослідження, що забезпечують теоретичне та історичне підґрунтя, а також факультативні курси. Тематичні дослідження з хореографічного мистецтва зосереджені на вивченні питань тілесності та руху,

що дозволяє здобувачам освіти удосконалити свій артистизм як танцівників і виконавців за допомогою різноманітних методів руху й постановки. Мистецькі проєкти дозволяють магістрантам зосередитися на власній творчій роботі, розглядаючи її крізь естетичні, етичні та політичні призми. Тематичні дослідження поглиблюють розуміння здобувачами освіти танцю й перформативного мистецтва, пов'язуючи ці практики з теоретичними рамками, історичними перспективами та сучасним розвитком.

Основні компоненти програми охоплюють:

- тематичні дослідження в галузі хореографічного мистецтва та мистецькі проєкти;
- контекстуальні дослідження;
- дипломну роботу (мистецький та письмовий компоненти);
- факультативні заняття;
- вивчення мистецтва танцю (*Dance performance, master*).

Як результат даної освітньої програми здобувач освіти демонструє здатність до самостійної та творчої мистецької діяльності, володіє глибоким розумінням своєї професійної сфери та ефективно спілкується на мистецькі теми, а також може продовжити навчання в аспірантурі. Магістранти можуть використовувати різноманітні підходи, практики та методи у своїх мистецьких починаннях і формулювати різні історичні та філософські перспективи щодо тіла, руху й виконавства. Вони вміють аналізувати свою роботу у відповідному контексті та розглядати її у зв'язку з сучасними явищами. Майбутні магістри хореографії розуміють, як танцюристи історично створювали і продовжують створювати сенс через своє ремесло. Вони також уважно стежать за новими практиками мистецтва та їхніми відносинами з виконавцями, аудиторією та суспільством, що розвиваються. Співпраця та взаємодія є ключовими сильними сторонами, оскільки здобувачі освіти працюють конструктивно, відкрито і творчо з іншими. Вони володіють базовими навичками постановки танцювальних композицій і розуміють контекстуальну природу виконавства та презентації. Крім того, вони вміють формулювати цілі та зміст своєї

мистецької роботи й активно брати участь у дискусіях у своїй галузі. У письмовому компоненті програми магістранти демонструють ґрунтовне розуміння танцювальних концепцій, глибокі знання своєї мистецької галузі та експертизу в темі своєї дипломної роботи. Вони здатні формулювати, аналізувати та критично розглядати питання зі своєї дисципліни, чітко та всебічно представляючи отримані висновки в письмовій формі (*Dance performance, master*).

Крім магістерської програми «Хореографічне виконавство» Університет мистецтв в м. Гельсінкі (Фінляндія) пропонує також низку інших освітніх програм, зокрема магістерську програму «Хореографія» (*Choreography, master*).

Ця дворічна денна магістерська програма покликана розвинути мистецькі та дослідницькі навички, водночас сприяючи глибокому, критичному розумінню сучасної хореографії. Магістранти вивчатимуть її практики, стратегії та дискурси, а також складний взаємозв'язок між мистецтвом і суспільством.

Програма присуджує ступінь магістра мистецтв (хореографії) і складається з 120 кредитів. Вона включає вивчення хореографії, персональні мистецькі проекти, контекстуальні та теоретичні дослідження, міждисциплінарні спільні дослідження з іншими магістерськими програмами, вибіркові курси та магістерську дисертацію. Навчальна програма акцентує увагу на сучасних підходах і методологічних питаннях у галузі хореографії та перформансу, зосереджуючись на суспільних і мистецьких дискурсах та реаліях професійного середовища митця. Основою програми є індивідуальні мистецькі проекти та дослідницькі питання, які доповнюються можливостями співпраці зі студентами з інших дисциплін.

Програма використовує дослідницький підхід, а педагогіка ставить на перше місце тематичний розвиток кожного студента. Це підтримується критичними, аналітичними та дослідницькими дискусіями з колегами та викладачами. Викладання проводять досвідчені професіонали, а також

запрошені викладачі та митці з Фінляндії та з-за кордону, що забезпечує багатий та різноманітний навчальний досвід.

Інноваційною складовою магістерської програми «Хореографія» є компонент «Теоретичні дослідження в хореографії», покликаний поглибити аналітичне розуміння студентами хореографічних основ, потенціалу та різноманітних дискурсів під час співпраці зі студентами, які займаються мистецькою практикою. Випускники цієї програми можуть продовжити кар'єру танцювальних драматургів, дослідників, кураторів, журналістів чи фасилітаторів у мистецьких громадських проєктах, або ж продовжити навчання в докторантурі.

Здобувачі освіти на цій програмі навчаються за індивідуальним навчальним планом, розробленим на початку навчання. Вони беруть участь у спільних курсах разом з магістрантами-митцями-практиками, досліджуючи альтернативи традиційним мистецьким виробництвам і майстерням. Їхня освітня траєкторія формується таким чином:

1. На курсі «Підходи до хореографії та мистецьких практик» здобувачі вищої освіти пишуть дослідницьке есе або проводять живу презентацію свого дослідницького проєкту замість самотійного виконання соло.

2. Курси «Орієнтація на мистецьку співпрацю» та «Проєкт мистецької співпраці» завершуються виконанням альтернативних проєктів (детально описаних у освітній програмі).

3. Магістерська робота не включає оцінюваного мистецького компоненту, але виконується як письмове теоретичне дослідження або мистецький дослідницький проєкт на основі медіа.

4. Освітній компонент «Мистецька практика та дослідження» фокусується на індивідуальних мистецьких проєктах, які досліджують різні підходи до хореографії, мистецьких досліджень та співпраці.

5. Самостійна робота – протягом осіннього семестру першого року навчання здобувачі освіти зосереджуються на методологічних і теоретичних підходах до хореографії та композиції. Курс «Підходи до хореографії та

мистецьких практик» дозволяє магістрантам розвивати власну хореографічну практику, досліджувати задані теми чи підходи та ділитися своїми мистецькими процесами в середовищі репетиційної студії наприкінці семестру.

6. «Проект мистецької колаборації (АСО)». У рамках АСО магістранти ОП «Хореографія» співпрацюють задля вирішення міждисциплінарних питань з колегами з бакалаврських програм з хореографії, магістерських програм зі світлового дизайну, звукового дизайну, сценографії, драматургії та танцювального перформансу в Театральній академії, а також зі студентами з дизайну костюмів з Університету Аалто. Кульмінацією АСО є вистави наприкінці першого навчального року в травні.

7. Мистецький компонент кваліфікаційної роботи демонструє здатність майбутніх магістрів хореографії до самостійної художньої роботи, що охоплює всі етапи хореографічного процесу. Вона підкреслює їхню здатність функціонувати як професійних хореографів і демонструвати свої унікальні художні якості.

8. Теоретичні дослідження слугують платформою для вивчення й осмислення ключових дискурсів, методологій та концептуальних інструментів у хореографії та перформансі, водночас досліджуючи їхній ширший суспільний та філософський контекст. Ці дослідження визнають мистецтво як важливу, історично й культурно обумовлену практику, що сприяє розвитку та відображає різноманітні спільноти.

Основна увага приділяється дослідженню того, як хореографія, танець і перформанс функціонують і створюють сенс, а також вивченню навколишнього середовища і контекстуальних рамок, у яких працюють хореографи. Особливий акцент робиться на взаємозв'язку між концептуальними рамками та матеріальною, перформативною реалізацією хореографічних ідей.

Теоретичні заняття включають такі модулі:

- історія та теорія хореографії й перформансу;

- мистецькі пошуки;
- мистецтво і суспільство (*Choreography, master*).

Також заслуговує на увагу в контексті нашої дисертаційної роботи програма підготовки магістрів хореографії (*Master Choreography*), запроваджена спільно Університетом мистецтв Codarts у Роттердамі та Академією мистецтв Фонтіса в Тілбурзі (Нідерланди).

Дворічна магістерська програма розроблена для досвідчених хореографів з різних дисциплін таким чином, щоб стати їм платформою для поглиблення мистецького пошуку та проведення досліджень на основі питань, що виникають у їхній поточній практиці.

Ця програма спеціально структурована для підтримки хореографів у їхньому творчому та професійному розвитку. Вона пропонує автономію та гнучкість, дозволяючи здобувачам вищої хореографічної освіти розробляти свої індивідуальні шляхи до здобуття магістерського ступеня. Учасники отримують допомогу від викладачів та професіоналів з різних галузей, включаючи цирк, танці та громадське мистецтво, що сприяє створенню багатого та мультидисциплінарного середовища.

Означена магістерська програма надає магістрантам інноваційні підходи та інструменти для покращення їхніх творчих процесів та ефективної комунікації щодо їхніх мистецьких практик. Після завершення дворічної програми навчання випускники отримають поглиблені знання, вдосконалять свою мистецьку ідентичність та розширять свої можливості для взаємодії зі складним світом сучасної хореографії.

Далі зупинимося детальніше на змісті та структурі цієї програми. Так, перший рік навчання присвячений внутрішньому розвитку: магістранти отримують настанови від викладачів, тренерів та запрошених лекторів, щоб вдосконалити свій мистецький підхід. Основні напрями цього розвитку включають:

- вивчення потенційних траєкторій і результатів мистецьких досліджень;

- критичне вивчення особистих практик і дисциплін з акцентом на можливості співтворчості;
- формулювання та тестування дослідницьких питань, творче осмислення методів комунікації та створення відповідей, заснованих на русі;
- взаємодія із сучасними теоретичними, технологічними та дизайнерськими перспективами;
- участь у конструктивному діалозі про свою роботу та її наслідки (*Master Choreography*).

На другому році навчання акцент зміщується на зовнішній фокус, де здобувачі освіти застосовують здобуті знання в альтернативних робочих контекстах і створюють творчі рішення для цих умов. Кульмінацією програми є випускний публічний перформанс і супровідна дипломна робота, яка документує процес дослідження і вписує його у відповідну теоретичну чи мистецьку структуру.

На цьому році навчання основна увага приділяється низці аспектів:

- активна участь у ширшому мистецькому та академічному дискурсах;
- розширення знань про контексти поза межами своєї дисципліни та вивчення викликів, стратегій і можливостей творчої роботи в цих умовах;
- розвиток індивідуального репертуару творчих стратегій і здатності осмислювати та створювати хореографію, засновану на цих методах.

Принагідно зауважимо, що аналізована програма забезпечує динамічне освітнє середовище, яке занурює магістрантів у широкий спектр підходів, рухових дисциплін і творчих практик, зберігаючи при цьому тісний зв'язок із їхньою професійною сферою. Здобувачі освіти беруть активну участь як співтворці, формуючи зміст конкретних завдань і сприяючи створенню спільної, продуктивної навчальної спільноти зі своїми однолітками. Курс складається з інтенсивних двотижневих сесій, що проводяться тричі на рік, почергово в кампусах Codarts у Роттердамі та Fontys у Тілбурзі. Обидва

кампуси оснащені найсучаснішим обладнанням для занять танцями, теоретичними заняттями та цирковим мистецтвом, що забезпечує ідеальне середовище для всебічного навчання та дослідження.

Після завершення навчання випускники програми розвинути інноваційні підходи та методи комунікації щодо своїх творчих практик, що дасть їм змогу досягти успіху в академічній, освітній та творчій сферах. Вони стануть універсальними експертами руху, здатними співпрацювати в різних контекстах, з будь-ким, будь-де і будь-коли. Ця програма є цінною інвестицією як в їхній особистий розвиток, так і в професійну кар'єру (*Master Choreography*).

Наступна програма підготовки магістрів хореографії, яку буде розглянуто в межах цього підрозділу, є «Магістр мистецтв у галузі танцю», яку пропонує здобувачам освіти Цюрихський університет мистецтва, Швейцарія (*Master of Arts in Dance*).

Освітня програма «Магістр мистецтв у галузі танцю» включає дві спеціалізації: «Хореографія» (*Choreography*) та «Професіонали в галузі викладання танцю та коучингу» (*Teaching and Coaching Dance Professionals*). Обидва напрями зосереджені на розвитку професійних навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності в сценічному танці або хореографічній освіті. Програма акцентує увагу на хореографічних методах, стратегіях викладання та мистецьких дослідженнях, щоб допомогти здобувачам освіти розвинути індивідуальний мистецький або викладацький профіль. Вона сприяє міждисциплінарній співпраці та підтримує створення стійких професійних мереж у міжнародній танцювальній спільноті.

Спеціалізація «Хореографія» готує здобувачів вищої освіти до роботи хореографами у професійній індустрії сценічного танцю. Вона озброює їх вміннями розвивати та демонструвати свою мистецьку ідентичність, позиціонувати себе в танцювальній сфері та керувати творчими процесами від планування до виконання. Магістранти вчаться розглядати свою роботу в контексті дослідження, розробляти та впроваджувати дослідницьку

діяльність, а також ефективно презентувати, організовувати та продавати свої творіння. Вони отримують досвід доступу до джерел фінансування та створення стабільного фінансового фундаменту, роблячи свій внесок у сучасний танцювальний дискурс. Програма також фокусується на розвитку здібностей, необхідних для управління мистецькими хореографічними проєктами високого рівня та вдосконалення інноваційних методів роботи. Крім того, здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти здобувають дидактичні та тренерські навички, що є невід'ємною складовою професійної діяльності хореографа.

Спеціалізація «Професіонали у галузі викладання танцю та коучингу» зосереджена на підготовці магістрантів до виконання лідерських ролей у професійному навчанні сценічного танцю, включаючи коучинг, читання лекцій та наставництво. Це дає можливість здобувачам освіти другого (магістерського) рівня створити сильний викладацький профіль і позиціонувати себе у сфері хореографічної освіти. Магістранти вчаться керувати творчими процесами та спрямовувати їх, виконувати свою роботу в дослідницькому контексті, а також розробляти та здійснювати дослідницьку діяльність. Вони також навчаються організовувати, презентувати та просувати свою роботу, будуючи сталу кар'єру в цій галузі.

У практичному аспекті цієї спеціалізації здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти розвивають здатність проводити тренінги та репетиції, вдосконалювати свої методики викладання та тренувати професійних танцівників. Вони навчаються ефективно застосовувати дидактичні методи, забезпечуючи цілеспрямований та індивідуальний підхід до хореографічної освіти. Крім того, вони набувають хореографічних навичок, необхідних для успішної викладацької та тренерської діяльності.

Ще однією освітньою програмою, спрямованою на підготовку магістрів хореографії-педагогів є «Магістр мистецтв з хореографічної педагогіки» (Master of Arts in Dance Pedagogy) (Університет мистецтв м. Гельсінкі, Фінляндія) (*Dance pedagogy, master*).

Магістерська програма з хореографічної педагогіки поєднує в собі критичне мислення, художньо-педагогічні практики та дослідження різноманітних сенсів у мистецтві. Здобувачі освіти залучаються до аналітичних практик, щоб розвивати педагогічну майстерність та просувати методи перформативного мистецтва у відкритій спільноті, яка прагне до співпраці. Програма розвиває критичне та інноваційне мислення, міждисциплінарну взаємодію, мультимистецькі колаборації та експериментальний підхід. Особистий досвід і знання здобувачів освіти становлять основу для їх подальшого навчання і збагачуються завдяки діалогу з однокурсниками, викладачами та ширшою академічною спільнотою в галузі мистецької педагогіки.

У цій освітній програмі мистецька педагогіка розглядається як мистецька діяльність, тісно переплетена з педагогічними аспектами, де мистецтво, перформанс і викладання є взаємопов'язаними й перетинаються з естетичними, етичними та соціальними вимірами. Взаємозв'язок між мистецтвом і педагогікою спричиняє перетворення і зростання в обох напрямках. Як академічна дисципліна, арт-педагогіка досліджує і розвиває практики та теоретичні засади мистецької освіти. У межах цієї освітньої програми теорія і практика у сфері мистецької освіти взаємно впливають одна на одну, сприяючи змінам на особистісному, досвідному, громадському та суспільному рівнях. Цей динамічний процес призводить до свідомої та осмисленої мистецько-педагогічної практики.

Освітня програма передбачає поглиблене вивчення мистецтв, теорії та практики мистецької педагогіки, дослідницькі студії, педагогічну практику, міжнародну співпрацю та низку вибіркового курсів, що сприятимуть розвитку ідентичності здобувача вищої освіти як мистецького педагога. Програма спрямована на підготовку професіоналів з нестандартним мисленням, яскраво вираженою індивідуальністю, сильними навичками співпраці та усвідомленням своїх обов'язків як викладачів мистецьких дисциплін. Вимоги до магістерських програм з хореографічної та театральної педагогіки

включають обов'язкове вивчення педагогічних дисциплін (60 кредитів), які координуються Університетом Тампере.

Обов'язковом є відвідуванні занять, активне залучення та співпраця. Застосовуються різноманітні методи навчання, зокрема майстер-класи, групові проєкти, лекції, семінари та самостійна робота. Заняття зазвичай проводяться по буднях з 9:00 до 17:00. Магістерські програми з хореографічної та театральної педагогіки є тісно пов'язаними, приблизно половина курсів пропонується спільно. Викладачі обох програм формують колегію, яка контролює педагогічні рішення та розробку навчальних планів. Ключовими партнерами у викладанні є кафедра музичної освіти, Центр освітніх досліджень та академічного розвитку в галузі мистецтв CERADA (Center for Educational Research and Academic Development in the Arts) та факультет мистецтв Університету Аалто. Міжнародна співпраця включає партнерство з такими установами, як Оклендський університет (Нова Зеландія), Норвезький університет науки і технологій (Тронхейм), Копенгагенський університет, Національна академія мистецтв Осло та Саамський університет прикладних наук. Можливості для викладацької практики доступні як у Фінляндії, так і в межах міжнародної співпраці.

Група забезпечення освітньої програми «Магістр мистецтв з хореографічної педагогіки» складається з експертів зі значним професійним досвідом у своїх мистецьких галузях і сильною дослідницькою орієнтацією на педагогіку мистецтва. На додаток до штатного викладацького складу, програма регулярно запрошує експертів галузі, які роблять свій внесок у навчальний процес (*Dance pedagogy, master*).

Магістерська програма має на меті сприяти усвідомленню здобувачами освіти цінностей, поглядів, традицій та мислення, які формують їхню професійну діяльність. Студенти розвивають розуміння унікальної відповідальності, пов'язаної з викладанням мистецтва, і заохочуються до критичного аналізу норм і механізмів впливу на мистецько-педагогічні практики. Вони розглядають професійне зростання викладача мистецтва як

безперервний процес, що вимагає критичної рефлексії та зусиль. У випускників має бути сформована готовність планувати, формулювати та оцінювати основи, цілі та методи мистецької освіти. Вони також набувають здатності інтерпретувати та передавати значення і мету власної професійної діяльності.

Випускники програми роблять різноманітні кар'єри у сфері перформативного мистецтва та мистецької освіти, працюючи в таких сферах, як базова мистецька освіта, гуманітарна освіта дорослих, початкова, середня та старша школа, а також професійно-технічна освіта. Вони також беруть участь у різноманітних мистецьких, педагогічних та громадських проєктах. Програма надає педагогічну кваліфікацію для викладання на всіх освітніх рівнях і слугує міцною основою для подальшого навчання в докторантурі.

Фокусом освітньої програми є:

- розвиток навичок взаємодії та діалогу;
- розвиток критичного мислення;
- формування знань і компетентностей, необхідних для провадження професійної мистецько-педагогічної практики;
- розуміння цінностей та етики в мистецькій освіті;
- підтримка цілісних підходів до мистецтва та педагогіки (*Dance pedagogy, master*).

Освітня програма з підготовки магістрів хореографії «Хореографічна освіта» (Dance Education – MADE) Стокгольмського університету мистецтв (Швеція) (*Master's Programme Dance Education*).

Ця унікальна заочна магістерська програма розроблена для досвідчених танцівників-практиків, які бажають поглибити свої знання в галузі танцювальної практики, освіти та хореографії. Програма заохочує різні танцювальні жанри, зокрема й ті, що були створені для контексту сценічного мистецтва та соціального середовища, такі як танго, народні танці та танці спільнот.

Навчання за програмою MADE здійснюється дистанційно, що дозволяє здобувачам освіти поєднувати навчання з професійною діяльністю. Кожен курс передбачає тиждень інтенсивного навчання, де здобувачі вищої освіти, викладачі та колеги спілкуються особисто, сприяючи створенню середовища для спільного навчання. Навчальна програма наголошує на роботі з танцем і хореографією в освітніх контекстах, заохочуючи студентів розвивати критичні, інклюзивні танцювальні практики.

Випускники MADE підготовлені до роботи на різних посадах у мистецькій та культурній сферах. Випускники продовжують кар'єру педагогів танцю, хореографів, викладачів університетів та художніх керівників навчальних курсів, проєктів та фестивалів. Програма також забезпечує фундамент для подальших академічних пошуків: кілька випускників продовжують навчання в докторантурі та беруть участь у дослідженнях у цій галузі.

Іноземні студенти, які планують навчатися у Швеції, повинні проконсультуватися зі Шведським міграційним агентством для отримання найактуальнішої інформації про правила отримання візи та дозволу на роботу. Важливо розуміти вимоги та процеси, пов'язані з отриманням необхідних дозволів на навчання та роботу у Швеції під час та після завершення програми (*Master's Programme Dance Education*).

Наступною, згідно з логікою нашого дослідження, є освітня програма підготовки магістрів хореографії «Магістр танцю» представлена Королівською академією образотворчих мистецтв Антверпена, Бельгія (*Master in Dance*).

Магістерська програма «Танець» – це дворічна програма із заочною формою навчання, що складається з шести модулів загальною кількістю 60 кредитів ЄКТС. Кожен модуль включає два курси і триває два-три тижні, зосереджуючись на спільному навчанні під керівництвом запрошених лекторів та митців. Навчальний план включає практичні заняття з танцю, драматургії, звуку, кураторства, сценографії та інших суміжних тем.

Застосовуючи «розширений» підхід, програма критично розглядає всю театральну структуру.

Відвідування Антверпена є обов'язковим для вивчення цих модулів. Між модулями магістранти отримують підтримку під час резиденцій для розробки своїх індивідуальних дослідницьких завдань. Хоча програма надає пріоритет особистій практиці та дослідженню кожного здобувача вищої освіти, вона також розглядає їхню роботу в контексті сучасного розвитку мистецтва та ширшої суспільної динаміки.

Для вступу на освітню програму «Магістр танцю» необхідно відповідати певним вимогам до попереднього рівня освіти та рівня володіння мовою, а також успішно пройти відбірковий конкурс.

Також обов'язковою умовою є завершення навчання за проміжною або підготовчою програмою загальним обсягом 45 кредитів ЄКТС. Оскільки формю навчання на цій магістрській програмі є заочна, ця додаткова вимога збільшує тривалість модулів на два-три тижні.

Різниця між академічним і професійним ступенями бакалавра в Бельгії та Нідерландах призводить до відмінностей у термінології перехідних і підготовчих програм, хоча їхній зміст залишається послідовним. Здобувачі вищої освіти можуть одночасно навчатися на проміжній/підготовчій та магістерській програмах за умови, що вони пройшли відбір (творчий конкурс) на магістерську програму. Залежно від попередньої кваліфікації, магістранти можуть подати заяву на звільнення від вивчення проміжної програми для зменшення навчального навантаження (*Master in Dance*).

Магістерську програму підготовки хореографів пропонує і Кельнський університет музики і танцю (Німеччина). Освітня програма «Магістр мистецтв – хореографічні студії» (*Master of Arts – Dance Studies*) – це комплексна чотирисеместрова програма (120 кредитів ЄКТС), покликана поєднати теоретичні дослідження з їх практичним застосуванням. Вона орієнтована на здобувачів освіти, які мають фундаментальну підготовку в таких галузях, як хореографія, театр, музикознавство чи інші культурні та соціальні студії,

забезпечуючи міждисциплінарну платформу для критичного вивчення танцю в його історичному, естетичному та суспільному вимірах (*Master of Arts – Dance Studies*).

Освітня програма «Магістр мистецтв – хореографічні студії» сфокусована на розвиткові поглиблених компетентностей для аналізу танцю як виду мистецтва та культурної практики.

Студенти працюють з широким спектром тем, від історіографії танцю, хореографії до соціальної актуальності танцю. Освітня програма наголошує на критичному дослідженні глобальних наративів та інноваційних підходах до архівування та документування танцю.

Програма складається з шести модулів:

Методи науки про танець: магістранти знайомляться з різноманітними дослідницькими методологіями, включно з аналізом руху і дискурсу, етнографією та колективними дослідницькими проектами. Додаткові вправи поєднують теоретичні знання з практичним застосуванням.

Історіографія танцю: цей модуль критично розглядає традиційні танцювальні канони, досліджуючи альтернативні та глобальні наративи. Практична робота в Німецькому танцювальному архіві в Кельні знайомить здобувачів освіти з дослідженнями, джерелознавством та інноваційними підходами до архівування та культури пам'яті.

Композиція, хореографія та драматургія: поза сценічним контекстом магістранти досліджують хореографічні та драматургічні методи у співпраці з мистецькими інституціями та колегами. Модуль включає навички управління проектами та написання грантів, необхідні для професійної практики.

Тіло, мистецтво та медіа у глобальному контексті: магістранти заглиблюються в перетини танцю з глобальними культурними практиками. Вони досліджують сучасні проблеми, зокрема гендерні, расові та виконавські форми самовираження, пов'язуючи мистецькі та теоретичні дослідження.

Дослідницький модуль: цей модуль дозволяє здобувачам вищої мистецької освіти самостійно розробити й реалізувати дослідницький проект,

застосовуючи набуті знання до реальних запитів. Магістранти публічно презентують свої результати та розробляють дослідницькі матеріали для магістерської роботи.

Екзаменаційний модуль: програма завершується написанням кваліфікаційної роботи, яка узагальнює дослідження та практичне навчання студента.

Магістерська програма поєднує теорію з практикою, сприяючи розвитку культури співпраці та дискусій. Здобувачі освіти беруть участь у семінарах, невеликих публікаціях, драматургічних проєктах та мистецьких колабораціях, які відточують їхню здатність до критичного осмислення та інновацій у цій галузі. Письменницькі семінари ще більше покращують їхню здатність ефективно доносити складні ідеї.

У розрізі кар'єрних перспектив можемо констатувати, що випускники підготовлені до виконання різноманітних професійних ролей, зокрема:

- дослідники та викладачі танцювального мистецтва;
- драматурги та куратори;
- викладачі в мистецьких та культурних закладах;
- лідери міждисциплінарних та громадських мистецьких проєктів.

Програма також забезпечує міцну основу для навчання в докторантурі, заохочуючи випускників до подальшого дослідження танцю як сфери культурного, естетичного та політичного пошуку (*Master of Arts – Dance Studies*).

Прикладом міждисциплінарної освітньої програми підготовки магістрів хореографії є «Менеджмент у галузі перформативного мистецтва» Академії Ла Скала (Мілан, Італія) (*Global Master in Performing Arts Management*).

Магістерська програма «Менеджмент у галузі перформативного мистецтва» із 20-місячним курсом навчання на денній формі розроблена спільно Академією Ла Скала, Вищою школою менеджменту POLIMI та Міланським театром «Пікколо» (Piccolo Teatro di Milano). Розроблена для професіоналів світового рівня, програма поєднує культурно-мистецьку освіту

з економічною та управлінською підготовкою, зосереджуючись на продюсуванні та управлінні сценічними виставами. Програма підкреслює роль перформативного мистецтва як критично важливого соціального, політичного та економічного активу для збереження культурної спадщини.

Навчальний план охоплює низку модулів, які поєднують теорію та практику:

Економіка та менеджмент: зосереджується на таких темах, як бухгалтерський облік, бізнес-стратегія та інновації у виконавському мистецтві.

Розвиток: вивчення стратегій спонсорства та фандрейзингу.

Історія виконавських мистецтв: зосереджується на історії музичного і танцювального мистецтва.

Продюсерський менеджмент: включно з моделями театрального та оперного виробництва, фестивального менеджментом, управлінням гастролями та оркестром, а також мистецьким кураторством.

Маркетинг та комунікації: розвиток аудиторії та комунікаційні стратегії.

Професійне зростання: командоутворення та м'які навички для лідерства у сфері виконавських мистецтв.

Програма гарантує стажування у таких всесвітньо відомих інституціях, як Ла Скала, Міланський театр Пікколо, Метрополітен-опера (Нью-Йорк) та Лондонський симфонічний оркестр. Ці стажування надають практичний досвід та можливості для налагодження зв'язків.

Випускники цієї магістерської програми можуть займатися професійною діяльністю в галузі художньої режисури, управління постановкою, спонсорства та фандрейзингу, комунікації та маркетингу в організаціях перформативних мистецтв по всьому світу. Рівень працевлаштування випускників є високим: 75-95 % з них отримують посади у сфері перформативних мистецтв протягом року після закінчення навчання.

Ще одним прикладом міждисциплінарної освітньої програми підготовки магістрів хореографів є «Образотворче мистецтво зі спеціалізацією в сучасному перформативному мистецтві», представлена Академією музики і театру Гетеборзького університету (Швеція) (*Master of Fine Arts programme in Fine Arts*).

Означена магістерська програма являє собою інтенсивну дворічну програму з денною формою навчання, розроблену для митців, які прагнуть розширити свої практики. Програма сприяє міждисциплінарним дослідженням, інноваційним підходам до перформансу та критичній взаємодії із суспільним і мистецьким контекстами.

Програма акцентує увагу на незалежних дослідницьких проєктах, які дозволяють здобувачам вищої освіти досліджувати жанрові та локальні практики перформансу. Основні напрями включають перформативне звукове мистецтво, фізичні жести та використання публічних просторів як платформ для художнього вираження. Магістранти вивчають сучасну драматургію, цифрові інструменти для перформансу та специфічні методології, спрямовані на розширення творчих та концептуальних рамок.

Співпраця є наріжним каменем програми: здобувачі освіти мають можливість працювати разом із колегами з різних мистецьких дисциплін і користуватися досвідом національних та міжнародних запрошених лекторів. Таке середовище співпраці заохочує студентів інтегрувати свої мистецькі практики з іншими галузями, сприяючи динамічному та багатогранному навчанню.

Випускники добре підготовлені до професійної діяльності у сфері сучасного перформансу, міждисциплінарного мистецтва та дослідницьких творчих практик. Вони також можуть шукати подальші академічні можливості, такі як докторантура. Студенти з країн, що не входять до складу ЄС, можуть подати заявку на отримання дозволу на роботу після закінчення навчання, що полегшить доступ до професійних можливостей у Швеції та Європейському Союзі в цілому (*Master of Fine Arts programme in Fine Arts*).

Також заслугою на увагу освітня програма підготовки магістрів хореографії «Хореографія та перформанс» Університету Юстуса Лібіха в Гіссені, Німеччина (*Choreography and Performance (MA)*).

Магістерська програма з хореографії та перформансу в Університеті Юстуса Лібіха в Гіссені – це дворічний денний курс, розроблений для осіб, які мають ступінь бакалавра з театрознавства або спорідненої галузі. Ця програма поєднує практичні, тілесно-орієнтовані підходи з критичними та аналітичними методологіями в танці та перформансі, що має на меті розширити розуміння здобувачами вищої освіти хореографії. Наголос робиться на дослідженні фізичного вираження через танець і рух, водночас заохочуючи студентів тестувати, обмірковувати та аналізувати ці мистецькі засоби в сучасному естетичному, соціальному та політичному контекстах.

Структура програми охоплює різноманітний навчальний план, який поєднує теоретичні знання з практичним застосуванням. Основні курси включають історію та теорію танцю, сучасну естетику та перформанс, хореографію/мистецьку практику, дослідження руху, мистецтво і музику та танцювальну практику. Додаткові модулі, такі як «Менеджмент та організація», «Розвиток профілю» та «Постановка тіла» зосереджені на підготовці магістрантів до професійних ролей у цій галузі. Програма також включає спеціалізовані курси, асистентський модуль і дипломну роботу для підтримки індивідуальних дослідницьких інтересів і професійних цілей студентів.

Ця програма надає випускникам можливості для розвитку кар'єри в хореографії, танці, мистецтві перформансу та відеопродукції. Додаткові кар'єрні шляхи включають танцювальну драматургію, культурну концепцію та організацію танцювальних фестивалів, редакторську та журналістську роботу, а також освітні ролі у школах, громадські танці та інші освітні проекти. Зосереджуючись на інтеграції мистецьких аспектів в освітній процес, програма надає випускникам навички, необхідні для участі в широкому спектрі мистецьких та культурних ініціатив.

Іншим показовим прикладом міждисциплінарної освітньої програми підготовки магістрів хореографії є «Танцювально-рухова терапія» (Dance Movement Therapy), упроваджена Університетом SRH в Гейдельберзі (Німеччина).

Магістерська програма з танцювально-рухової терапії в Університеті SRH в Гейдельберзі – це дворічна денна програма, спрямована на поглиблення у здобувачів вищої освіти усвідомлення власного тіла та використання терапевтичних ефектів руху. Навчальна програма включає курси з психології, танцювально-рухової терапії, клінічної психології, неврології, кількісних методів дослідження, спостереження та аналізу рухів, а також клінічну практику. Навчання проводять досвідчені фахівці, а магістранти мають можливість брати участь у різних дослідницьких проєктах. Випускники підготовлені до роботи в клінічних, терапевтичних або спеціальних умовах, таких як психіатрія, неврологія, педіатрія або паліативна допомога, а також можуть продовжувати дослідницьку кар'єру або вступати до докторантури. Навчання здійснюється англійською мовою, а тому вимагає від абітурієнтів продемонструвати рівень володіння мовою на рівні 6,5 балів за тестом IELTS або 80 балів за тестом TOEFL iBT.

Таким чином, можемо констатувати, що заклади вищої освіти країн Європейського Союзу пропонують широкі можливості для підготовки магістрів хореографії в межах освітніх програм теоретичного та практичного спрямування, а також низки міждисциплінарних освітніх програм, готуючи випускників для успішного здійснення професійної діяльності в хореографічній, мистецькій, освітній та інших галузях.

2.2. Методичні засади підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу

Переходячи до розгляду методичних засад підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу, вважаємо за доцільне наголосити, що обираючи методику викладання танцю, педагоги зосереджуються на питаннях ефективності й безпеки під час застосування того чи іншого методу навчання.

Незаперечним є факт, що ефективно викладання танцю вимагає ретельного планування та структурованого підходу, який урахує тип заняття, вік учасників, рівень їхніх навичок, стиль танцю та розмір майданчика. Викладачі повинні адаптувати свої методи до різних умов навчання: у межах шкіл, студій, громадських програм чи професійного середовища, гарантуючи, що здобувачі освіти отримують якісні освітні послуги, що відповідають їхньому віку та рівню підготовки. Планування заняття має включати чіткі цілі, попереднє оцінювання здібностей здобувачів вищої освіти та логічний розвиток навичок, починаючи з належної розминки та розтяжки. Важливо враховувати фізичний, емоційний та когнітивний розвиток здобувачів освіти, поступово збільшуючи інтенсивність навантаження, зберігаючи при цьому безпечний та структурований освітній процес.

Позитивне навчальне середовище є запорукою залучення та успіху здобувачів освіти. Викладачі повинні сприяти створенню сприятливої, безпечної атмосфери, у якій здобувачі освіти відчують, що їх заохочують ризикувати і приймати виклики. Повага до розмаїття, включаючи культурні, гендерні та фізичні відмінності, має відобразитися у справедливих та інклюзивних методах викладання. Забезпечення всім здобувачам освіти рівних можливостей для навчання та розвитку їхніх навичок допомагає створити спільну та мотивуючу динаміку в танцювальному класі.

Ефективна комунікація має вирішальне значення в навчанні танців. Викладачі повинні чітко доносити цілі та очікування здобувачам вищої освіти, використовуючи комбінацію вербальних, невербальних, аудіовізуальних і письмових інструкцій, щоб пристосувати їх до різних стилів навчання. Мова має бути адаптована до віку та рівня підготовки здобувачів освіти, а конструктивний зворотний зв'язок має надаватися регулярно, щоб допомогти здобувачам освіти рефлексувати, оцінювати й самостійно розвиватися.

Як приклад для наслідування, викладачі танцю повинні демонструвати професіоналізм, ентузіазм і повагу як до здобувачів освіти, так і до колег. Установлення чітких очікувань, пропагування безпечних танцювальних практик, заохочення позитивного образу тіла, підтримка пунктуальності та підготовленості є важливими аспектами формування дисциплінованого та надихаючого навчального середовища. Упроваджуючи ці стратегії, педагоги можуть гарантувати, що заняття танцями залишатимуться безпечними, цікавими та збагачуючими для всіх учнів.

Ефективний педагогічний підхід у хореографічній освіті вимагає розуміння фізичного, емоційного та когнітивного розвитку учнів, а також створення інклюзивного та цікавого навчального середовища. На початковому рівні викладачі повинні поважати особистий простір студентів, сприяти усвідомленню свого тіла та використовувати поєднання словесних інструкцій і фізичних демонстрацій для формування правильної постави та рухів. Якщо для корекції необхідний фізичний контакт, здобувачі освіти повинні бути заздалегідь поінформовані про його мету і метод. Викладачі повинні пропонувати різноманітні підходи до вправ на рух і вирішення проблем, заохочуючи учнів досліджувати ідеї та процеси шляхом обговорення. Позитивний і підтримуючий підхід до викладання допомагає виховувати впевненість, мотивацію та професійну етику, а чутливість до соціального, економічного й культурного походження здобувачів освіти забезпечує інклюзивність і справедливість у навчанні.

У міру того, як здобувачі освіти розвиваються, педагоги повинні усвідомлювати зовнішній тиск, який може вплинути на їхнє навчання. Важливо відстежувати потенційні проблеми, пов'язані з фізичним або емоційним благополуччям, і за необхідності обговорювати їх зі здобувачем освіти, поважаючи при цьому його приватне життя. Викладачі також повинні дотримуватися обов'язкових зобов'язань щодо звітності та, за необхідності, направляти здобувачів освіти до фахівців у галузі танцю та охорони здоров'я за додатковою підтримкою.

Важливою складовою ефективної комунікації є використання чіткої й доступної термінології, щоб здобувачі освіти повністю розуміли інструкції та концепції. Регулярне оцінювання, як формальне, так і неформальне, допомагає визначити прогрес і відповідно адаптувати методи навчання. Танець слід розглядати як вид мистецтва, що має історичне, соціальне та культурне значення, допомагаючи здобувачам освіти пов'язати теорію з практикою. Навчальні можливості мають бути розроблені таким чином, щоб задовольняти різні стилі навчання, інтегруючи різні навчальні ресурси та методи викладання для підвищення залученості та розуміння.

Поєднуючи технічну підготовку з емпатійними та адаптивними стратегіями викладання, педагоги можуть створити сприятливий, збагачуючий та інклюзивний досвід хореографічної освіти, що сприяє мистецькому зростанню та особистісному розвитку.

Безперервне навчання та професійне зростання є важливими для викладачів хореографічного мистецтва. Активний пошук чесного зворотного зв'язку від студентів, батьків і колег допомагає вдосконалювати методи викладання та сприяє зміцненню стосунків у танцювальній спільноті. Участь у відкритих дискусіях із керівниками курсів, адміністраторами закладів та вихователями дозволяє педагогам вирішувати проблеми, що стосуються окремих здобувачів освіти і груп. Безперервна освіта та сертифікація як викладача танцювальних дисциплін підвищує кваліфікацію, забезпечуючи відповідність найкращим практикам викладання хореографічних дисциплін та

педагогіки. Ознайомлення з практиками освіти впродовж життя також сприяє постійному професійному та особистісному зростанню.

Підтримувати професійну майстерність в обраному танцювальному стилі та жанрі, а також розширювати знання про сценічну майстерність, здоров'я, фітнес і бізнес-менеджмент є вирішальним для кар'єрного просування магістрів хореографії. Регулярне відвідування вистав, читання танцювальної літератури та відвідування спеціалізованих курсів покращує методику викладання та обізнаність у галузі. Участь у семінарах і короткострокових курсах з професійного розвитку забезпечує високий рівень викладання. Підписка на професійні журнали та академічні ресурси дозволяє викладачам хореографічного мистецтва бути в курсі нових методик і тенденцій.

Надання здобувачам освіти регулярних можливостей для творчого пошуку зміцнює їхню мистецьку ідентичність. Викладання елементів композиції у відповідних стилях і жанрах допомагає розвивати хореографічні та виконавські навички. Включення творчих стимулів та структурованих імпровізаційних вправ сприяє як технічному, так і експресивному зростанню. Здобувачі вищої хореографічної освіти отримують користь від спілкування з запрошеними артистами, майстер-класів та літніх інтенсивів, що розширює їхнє розуміння танцю через різноманітні перспективи. Визнаючи, що творчість є суб'єктивною та особистою, викладачі повинні підтримувати унікальний мистецький шлях кожного здобувача. Заохочення самостійності, вирішення проблем і прийняття рішень дозволяє магістрантам взяти на себе відповідальність за своє навчання. Пропонування вибору в проєктах, практичних завданнях чи вибіркових курсах виховує творчу впевненість. Технічна підготовка має слугувати основою для виражального та художнього розвитку, надаючи магістрантам інструменти для оцінки власного творчого прогресу. Підтримка здобувачів вищої освіти в можливостях, пов'язаних із танцем, поза межами класу, таких як прослуховування, майстер-класи та

співпраця з хореографами, поглиблює їхнє розуміння перформансу, професійних стандартів і творчих процесів.

Оцінювання в хореографічній освіті має відповідати цілям викладання та розвитку здобувачів освіти. Хоча формальне оцінювання може бути непотрібним у громадському чи рекреаційному танцювальному середовищі, структуроване оцінювання може допомогти виміряти прогрес у технічних здібностях, артистизмі та творчому самовираженні. Заохочення здобувачів освіти до перегляду та критики танцювальних постановок, виставок та міждисциплінарних форм мистецтва вдосконалює їхні аналітичні навички. Сприяння відвідуванню репетицій і живих виступів ще більше поглиблює їхнє розуміння хореографічних технік і очікувань перформативної індустрії.

Інтегруючи безперервну освіту, творчі пошуки та структуроване оцінювання, викладачі хореографії можуть створити динамічне та збагачувальне навчальне середовище, що дасть змогу студентам розвиватися і як митцям, і як професіоналам у танцювальній індустрії.

Надання магістрантам постійного та конструктивного зворотного зв'язку є важливим для їхнього розвитку в хореографічному виконавстві. Регулярне усне та письмове оцінювання повинно включати як похвалу, так і цілеспрямовані пропозиції щодо вдосконалення. Здобувачі освіти отримують користь від постійних обговорень їхньої техніки, творчих робіт і теоретичних знань, що дозволяє їм залучатися до процесу навчання і вдосконалювати свої навички.

Перед формальним оцінюванням педагоги повинні переконатися, що здобувачі освіти чітко розуміють критерії оцінювання. Використання зовнішніх стандартів або незалежних оцінювачів може допомогти зберегти об'єктивність і справедливість. Делікатні питання оцінювання слід обговорювати приватно, щоб зберегти впевненість і мотивацію здобувачів. Крім того, чесне оцінювання танцювального потенціалу здобувача освіти має вирішальне значення для прийняття обґрунтованих рішень щодо його навчання та кар'єрного шляху.

На більш просунутому рівні оцінювання має включати формальне виставлення оцінок і незалежне оцінювання, що дає реалістичну картину готовності танцюриста до іспитів, прослуховувань або професійних можливостей. Оцінювання на основі критеріїв, що включає як об'єктивні показники, так і суб'єктивні оцінки, забезпечує всебічну оцінку артистичних і технічних здібностей здобувача освіти.

Окрім технічної підготовки, викладачі хореографічного мистецтва відіграють ключову роль у підготовці до майбутньої професійної діяльності. Здобувачів вищої освіти слід заохочувати до завершення академічної освіти, одночасно розвиваючи їхню пристрасть до танцю, забезпечуючи всебічний фундамент для майбутнього успіху. Надання освітніх рекомендацій, ресурсів і структурованих шляхів допомагає здобувачам освіти поєднувати навчання з танцювальною підготовкою. Робота в танцювальній і театральній сферах має важливе значення для набуття досвіду в індустрії. Магістрантів необхідно заохочувати до участі в майстер-класах, стажуваннях і виступах, що дасть їм змогу налагодити зв'язки та розвинути професійні навички. Доступ до кар'єрного консультування, планування переходу та професійної орієнтації надає здобувачам освіти інструменти, необхідні для навігації різними кар'єрними шляхами в танцювальному та перформативному мистецтві. Інтегруючи комплексні стратегії оцінювання та підтримку розвитку кар'єри, викладачі хореографії можуть сприяти створенню сприятливого навчального середовища, яке готує здобувачів освіти не лише до мистецької досконалості, а й до сталого професійного успіху.

Навчання здобувачів освіти танцю передбачає засвоєння лексики, принципів і стилістичних нюансів, адаптацію рухів до власної фізичної форми, постановку особистих цілей, управління емоціями та мотивацією. Їхній навчальний процес характеризується безперервною взаємодією між фізичним виконанням, рефлексивним мисленням та емоційною залученістю, що відповідає концепції П. Джарвіса (Jarvis, 2006) про дію, рефлексію та емоції як взаємопов'язані виміри навчання. Крім того, ці аспекти відображають

саморегульоване навчання, коли здобувачі розвивають здатність ставити цілі, застосовувати стратегії та оцінювати власний прогрес (Zimmermann, 2002).

Протягом навчання підхід здобувачів освіти до цього процесу суттєво змінюється, проходячи через три окремі етапи: розпізнавання і застосування в першому семестрі, дослідження і перенесення в другому та третьому семестрах, розвиток і персоналізація – в четвертому. Ці етапи відповідають концепції рефлексивної практики Д. Шона (Schön, 1988), де професійне зростання відзначається здатністю мислити й адаптуватися в дії. Ця траєкторія розвитку підкреслює, як здобувачі освіти поступово переходять від імітаційного навчання до критичного залучення та незалежного художнього самовираження, зрештою, удосконалюючи свою унікальну танцювальну ідентичність.

Від самого початку навчання здобувачі вищої освіти демонструють тісний зв'язок між рефлексією, дією та емоціями у процесі навчання. Вони зосереджуються на засвоєнні базової лексики і технічних принципів, часто беручи участь у повторюваних, але дослідницьких практиках, щоб зрозуміти, як рух функціонує у власному тілі (Jarvis, 2006). Наприклад, здобувачі освіти можуть зосередитися на вдосконаленні певної техніки – наприклад, скорочення і розслаблення – шляхом багаторазового повторення й аналізу того, як вона впливає на їхні рухи.

На цьому етапі навчання зосереджене на тілі, здобувачі вищої освіти активно коригують свої фізичні реакції на технічний матеріал. Вони схильні шукати остаточні відповіді, вважаючи, що існує єдиний правильний спосіб виконання руху. Це збігається з першим етапом розвитку професійної майстерності за Д. Шоном (Schön, 1988), який передбачає розпізнавання і застосування конкретних правил і структурованих технік. Їхній підхід характеризується ідентифікацією, повторенням і застосуванням, поступовим нарощуванням упевненості із засвоєнням принципів руху. У той час як здобувачі вищої освіти працюють насамперед над технічною майстерністю, вони також починають відчувати емоційний вплив навчання, знаходячи

мотивацію в моменти прориву й розуміння. Цей фундаментальний етап закладає основу для майбутніх досліджень і глибшого особистого залучення до танцю в міру просування в навчанні.

На етапі здобувачі вищої освіти продовжують працювати з тими самими основними темами, що й у першому семестрі, але з більш незалежним та аналітичним підходом. Вони починають ставити особисті навчальні цілі, інтегруючи в свою практику як відгуки викладачів, так і самооцінку. Їхній фокус зміщується від простого застосування технік до розуміння їхнього ширшого значення в різних танцювальних стилях.

На цьому етапі здобувачі вищої освіти демонструють більш розвинене дослідницьке мислення, прагнучи вдосконалити свої рухи через детальне усвідомлення тіла. Наприклад, вони можуть зосередитися на таких елементах, як центр ваги і вирівнювання, експериментуючи з активацією м'язів і розподілом ваги, щоб покращити контроль і точність рухів. Моменти проривного навчання, або досвід «ага», стають джерелом мотивації, посилюючи їхню прихильність до подальших досліджень і вдосконалення. Згідно з моделлю професійного розвитку Д. Шона (Schön, 1988), ця фаза відповідає етапу, коли студенти застосовують загальні принципи до конкретного контексту. Протягом другого та третього семестрів здобувачі вищої освіти починають займатися дослідницьким навчанням, ставлячи під сумнів механіку руху, випробовуючи різні рішення й рефлексуючи над своїм прогресом. Замість того, щоб шукати єдину правильну відповідь, вони розвивають більш гнучкий і адаптивний підхід до руху. Ця зростаюча інтелектуальна та емоційна залученість підживлює їхню мотивацію, поглиблює їхнє розуміння танцю та покращує їхню здатність переносити знання між різними предметами.

На третьому етапі здобувачі вищої освіти демонструють високий рівень автономії у процесі навчання. Їхній фокус зміщується від навчання під керівництвом викладача до самостійного вирішення проблем, оскільки вони визначають конкретні виклики у своєму навчанні та розробляють

персоналізовані стратегії для вдосконалення. Замість того, щоб покладатися на зовнішні вказівки, здобувачі вищої освіти використовують власне відчуття тіла і технічне розуміння для вдосконалення виконання рухів. Наприклад, коли виникають труднощі з технікою партеру та швидкими переходами, здобувачі вищої освіти оцінюють задіяність м'язів, розподіл енергії та ефективність рухів, щоб знайти ефективні рішення. Вони усвідомлюють взаємозв'язок різних танцювальних принципів і активно застосовують знання, отримані на різних заняттях, щоб покращити загальний рівень виконання.

Порівняно з попередніми етапами, в четвертому семестрі здобувачі вищої освіти демонструють підвищене почуття впевненості та відповідальності за своє навчання. Їхні роздуми ґрунтуються на особистому досвіді та накопичених знаннях, а не на відгуках викладачів. Вони критично оцінюють те, що має відношення до їхнього власного розвитку й до ширшого танцювального поля, узгоджуючи своє навчання з професійними прагненнями. Згідно з моделлю професійного розвитку Д. Шона, цей етап означає перехід до рефлексивної практики, коли здобувачі вищої освіти переходять від слідування встановленим правилам до розробки власних методологій, інтерпретацій і стратегій руху. Ця зростаюча незалежність знаменує собою важливий крок до професійного розуміння і творчої активності, що дозволяє їм робити усвідомлений художній і технічний вибір у своїй танцювальній кар'єрі.

Критика традиційного навчання танцювальній техніці часто підкреслює пасивність здобувачів вищої освіти, які сприймаються як такі, що просто поглинають інформацію від викладачів, а не беруть активну участь у навчальному процесі. Дослідники зазначають, що ця тенденція є особливо поширеною серед здобувачів вищої освіти першого курсу хореографічних факультетів університетів. Однак, незважаючи на початкову залежність від викладачів, студенти-першокурсники все ще демонструють активну навчальну поведінку, включаючи рефлексію, постановку цілей та емоційну залученість. Їхній підхід до розвитку навичок передбачає вирішення проблем,

а не пасивне запам'ятовування, що узгоджується з твердженням Б. Дайєра (Dyer, 2010) про те, що навчання танцю вимагає активної когнітивної та фізичної участі. Це також відображає концепцію рефлексивної практики Д.Шона, яка підкреслює здатність орієнтуватися в незнайомих ситуаціях за допомогою критичного мислення та адаптації в режимі реального часу. У міру того, як здобувачі вищої освіти просуваються в навчанні, їхні навчальні стратегії розвиваються, стаючи все більш самокерованими й незалежними. Першокурсники часто залежать від викладачів у постановці цілей та оцінюванні, шукаючи чітких визначень правильного і неправильного виконання. На другому курсі магістранти беруть на себе більший контроль над своїм навчанням, ставлячи власні цілі, критично оцінюючи відгуки викладачів і розробляючи персоналізовані стратегії руху. Цей зсув являє собою перехід до саморегульованого навчання, що характеризується активним управлінням цілями, стратегіями, ресурсами і реакцією на зворотний зв'язок (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Зрештою, цей розвиток відображає зростаючу автономію та професійну зрілість, необхідну для кар'єри хореографа.

Навчання відбувається на перетині самодослідження та взаємодії з іншими, що робить стосунки між викладачем і студентом фундаментальним аспектом хореографічної освіти (Jarvis, 2006). Викладачі слугують джерелом знань, натхнення та настанов, відіграючи вирішальну роль у формуванні навчального досвіду студентів (Barr & Tagg, 1995; Van Manen, 1997). Однак, зі зміною підходів учнів до навчання змінюється і їхнє сприйняття ролі викладача в навчанні.

Аналіз студентського досвіду виявляє три основні ролі викладача: експерт, тьютор і фасилітатор. Ці ролі існують у континуумі від навчання, орієнтованого на викладача, коли викладач переважно передає знання, до навчання, орієнтованого на здобувача освіти, коли викладач виступає в ролі провідника для дослідження. Вони також відображають різну динаміку влади в процесі навчання (Barr & Tagg, 1995; Geraldine & Tim, 2005; Van Manen, 1997).

Здобувачі вищої освіти на початку навчання схильні розглядати викладача як експерта, покладаючись на нього в отриманні точних знань і структурованих вказівок.

Здобувачі вищої освіти на другого етапі часто сприймають викладача як тьютора, який надає підтримку і зворотний зв'язок, заохочуючи до більш самостійного навчання.

Здобувачі вищої освіти, які завершують навчання, бачать у викладачеві передусім фасилітатора, який спрямовує їх у самостійному дослідженні та особистому мистецькому розвитку.

Важливо зазначити, що ці ролі формуються під впливом індивідуальних поглядів здобувачів вищої освіти, а не запланованого підходу викладача. Як наслідок, один і той самий викладач може по-різному сприйматися здобувачами вищої освіти на різних етапах їхньої навчальної подорожі. Ця еволюціонуюча взаємодія підкреслює перехід від залежності від інструктажу до автономного навчання, що є ключовим моментом у хореографічній освіті.

Здобувачі вищої освіти на початку навчання часто сприймають викладача як експерта, очікуючи від нього чітких, структурованих інструкцій і конкретного зворотного зв'язку для вимірювання свого прогресу. На цьому етапі здобувачі вищої освіти покладаються на зовнішню оцінку викладача, щоб визначити, чи правильно вони виконують рухи. Вони часто очікують прямих відповідей щодо техніки, шукають авторитетну фігуру, яка би провела їх через фундаментальні принципи танцю.

Однак, такий підхід може призвести до розчарування, коли вчителі заохочують до самодослідження, а не дають остаточних відповідей. Ця напруга може виникати через невідповідність між очікуваннями здобувачів вищої освіти і педагогічним стилем викладача, особливо якщо студенти вступають на університетську хореографічну підготовку з переконанням, що навчання має відображати їхній минулий танцювальний досвід (Dragon, 2015). Як зазначає Р. Ріммер (Rimmer, 2017), така невідповідність може стати проблемою для здобувачів вищої освіти, особливо для тих, хто звик до

навчання під керівництвом викладача, коли педагог диктує зміст, цілі та критерії оцінювання.

Незважаючи на таку початкову залежність від авторитету, здобувачі вищої освіти на початковому етапі не є пасивними учнями. Вони активно беруть участь у практиці, рефлексують і вдосконалюють якість своїх рухів, демонструючи навички вирішення проблем навіть у рамках, орієнтованих на викладача. Хоча їхній підхід до навчання зосереджений на відтворенні та опануванні, він також закладає основу для критичного мислення та саморегульованого навчання. Цей етап відповідає моделі професійного розвитку Д. Шона (Schön, 1988), де здобувачі вищої освіти спочатку зосереджуються на застосуванні встановлених правил і технік, а потім переходять до самостійного прийняття рішень. З часом, коли їхня впевненість зростає, вони починають ставити під сумнів, адаптувати та персоналізувати свій навчальний процес, рухаючись до більшої незалежності та самостійного мистецького пошуку.

Сприйняття викладача як тьютора стає більш помітним серед здобувачі вищої освіти в кінці першого – на початку другого року навчання в магістратурі, що відображає зміну їхнього підходу до навчання. На відміну від здобувачів вищої освіти на початку навчання в магістратурі, які здебільшого слідують цілям, поставленим викладачем, здобувачі вищої освіти в кінці першого – на початку другого року навчання починають оцінювати та персоналізувати зворотний зв'язок, який вони отримують. Вони дотримуються вказівок викладача, але включають власні інтерпретації та стратегії навчання, демонструючи зростаюче почуття автономії та критичного мислення.

Так, здобувачі вищої освіти можуть орієнтуватися на вказівки викладача (наприклад, про послідовність та ініціацію), але знаходити індивідуальні способи їх опрацювання та застосування. Зворотний зв'язок слугує радше підтвердженням, ніж вказівкою, зміцнюючи навички самооцінки та посилюючи впевненість у власному навчальному процесі.

На цьому етапі стосунки між викладачем та здобувачами вищої освіти стають більш інтерактивними та спільними, і здобувачі сприймають викладача як наставника, а не як авторитетну особу. Замість того, щоб шукати однозначні відповіді «правильно» чи «неправильно», вони досліджують різні підходи до руху і техніки, визнаючи, що різні методи можуть бути однаково ефективними. Ця перехідна фаза відповідає моделі Д. Кембера (Kember, 1997), що описує перехід від навчання, орієнтованого на викладача, до навчання, орієнтованого на здобувача освіти. Викладач все ще визначає рамки, але здобувачі освіти беруть на себе більш активну роль у власному навчальному процесі, що відображає їхню зростаючу незалежність, упевненість у собі та довіру до своїх здібностей. Цей етап слугує мостом до повної автономії, готуючи здобувачів освіти до самокерованого підходу до навчання.

На третьому етапі здобувачі вищої освіти демонструють підвищений рівень автономії в навчальному процесі, сприймаючи своїх викладачів як фасилітаторів, які скеровують дослідження, а не як авторитетів. Роль викладача зміщується від керівництва навчанням до надання знань і перспектив, які здобувачі вищої освіти критично оцінюють та інтегрують у власну практику.

На цьому етапі здобувачі вищої освіти вже не очікують остаточних відповідей, а радше беруть участь в аналітичній рефлексії, інтерпретуючи зворотний зв'язок на основі власного рухового досвіду та технічного розуміння, що постійно розвивається. Наприклад, вони розглядають зворотний зв'язок від викладача як інструмент для вдосконалення, порівнюючи його з попередніми інструкціями і вирішуючи, як найкраще застосувати його для свого розвитку. Вони також визнають різноманітність стилів і філософій викладання, розуміючи, що різні викладачі надають пріоритет різним аспектам руху. Таке усвідомлення сприяє відкритості до різних інтерпретацій танцювальних принципів, водночас заохочуючи здобувачів вищої освіти розвивати власну мистецьку ідентичність.

Визначальною рисою цього етапу є здатність здобувачів вищої освіти активно впливати на своє навчальне середовище, а не просто отримувати знання. Вони беруть участь у критичному дискурсі про танцювальні концепції, іноді ставлячи під сумнів або переосмислюючи внесок своїх викладачів. Деякі з них висловлюють довіру до досвіду своїх викладачів, тоді як інші критично оцінюють вибір викладачів, що ще більше зміцнює їхнє незалежне мислення та саморегульоване навчання. Ця еволюція відображає перехід до студентоцентрованого навчання, де знання не просто передаються, а спільно конструюються через досвід, діалог і рефлексію (Van Manen, 1997). Здобувачі вищої освіти тепер бачать себе як партнерів у навчальному процесі, які приймають обґрунтовані рішення щодо техніки, художнього вираження та особистісного зростання. Цей етап розвитку віддзеркалює професійну практику, де танцівники повинні адаптуватися, вдосконалюватися й кидати виклик своєму розумінню, щоб підтримувати довгострокову художню і технічну еволюцію.

Сприйняття здобувачами вищої освіти ролі викладача невід'ємно пов'язане з динамікою влади між викладачем і здобувачами вищої освіти. Спочатку здобувачі вищої освіти можуть вважати викладача єдиним джерелом знань, що створює асиметричні відносини, у яких здобувач вищої освіти виступає в ролі пасивного одержувача інформації (Richmond & Bird, 2020). Однак, у міру того, як магістранти просуваються в навчанні, це сприйняття змінюється в бік більш спільної динаміки влади, де викладач стає фасилітатором навчання, а не всезнаючим авторитетом.

Ця трансформація узгоджується з моделлю епістемологічного розвитку М. Беленького та ін. (Belenky et al., 1986), яка описує перехід від отримання знань від зовнішніх авторитетів до визнання знань суб'єктивними й такими, що формуються під впливом особистого досвіду. У хореографічній освіті це проявляється у зростанні впевненості здобувачів вищої освіти – від пошуку остаточних відповідей на початку навчання до довіри до власної

компетентності та розвитку незалежного критичного мислення в наступні роки.

Здобуваючи автономію в навчанні, здобувачі вищої освіти залучаються до саморегульованого навчання (Zimmermann, 2002), демонструючи зростаючу здатність оцінювати свій прогрес, критикувати інструктаж і формувати власні стратегії навчання. Цей розвиток є ключовим для студентоцентрованої освіти, де здобувачі вищої освіти беруть на себе активний контроль над своєю освітою, перетворюючи клас на простір співпраці, а не на простір, який диктується суворим авторитетом викладача (Raman, 2009). Зрештою, ця зростаюча незалежність і впевненість у собі сприяє більш збалансованій динаміці влади в танцювальному класі. Коли здобувачі вищої освіти беруть на себе відповідальність за своє навчання, вони розширюють свої можливості, зменшуючи свою залежність від зовнішньої оцінки і приймаючи свою роль як активних учасників у створенні знань (Richmond & Bird, 2020).

На навчальні стратегії здобувачів вищої освіти та їхню взаємодію з викладачами значною мірою впливають методи викладання, що використовуються в хореографічній освіті. З аналізу випливають три ключові методи: 1) репродуктивний метод, 2) дослідницький метод та 3) імпровізація. Вони узгоджуються зі спектром стилів викладання М. Мосстона та С. Ешворта (Mosston, Ashworth, 2008), де репродуктивні методи залишають прийняття рішень у руках викладача, тоді як дослідницький та імпровізаційний підходи поступово передають контроль здобувачу вищої освіти. Рівень автономії здобувача вищої освіти є ключовим фактором у континуумі між навчанням, орієнтованим на викладача, і навчанням, орієнтованим на здобувача вищої освіти (Geraldine & Tim, 2005).

Протягом навчання студенти працюють з різними танцювальними техніками, кожна з яких сформована під впливом різних традицій викладання. Техніки Грема і Каннінгема вписуються в першу парадигму навчання хореографії Б. Дайєра (Dyer, 2009), наголошуючи на естетичній лексиці в

межах певного стилю і покладаючись переважно на репродуктивні методи викладання. На противагу цьому, техніки на основі вивільнення, контактної імпровізації та творчої імпровізації відповідають другій парадигмі Б. Дайєра, яка фокусується на тілесному усвідомленні та дослідженні рухів. Ці підходи передбачають більш самостійне прийняття рішень здобувачами вищої освіти, а дослідницькі та імпровізаційні методи навчання відіграють більшу роль, хоча відтворення залишається фундаментальним елементом. У міру того, як здобувачі вищої освіти просуваються вперед, їхня взаємодія з різними методами формує їхній підхід до навчання, сприяючи поступовому переходу від структурованого відтворення до творчого дослідження й самостійного пошуку рухів. Такий розвиток не лише вдосконалює технічні навички, а й розвиває критичне мислення, адаптивність та художню автономію в хореографічній освіті.

Репродуктивний метод у навчанні хореографії характеризується підходом під керівництвом викладача, коли здобувачі вищої освіти зосереджуються на відтворенні заздалегідь визначених рухів, технік і стилів під структурованим керівництвом. М. Мосстон і С. Ешворт (Mosston, Ashworth, 2008) виділяють кілька стилів навчання в межах цього методу, починаючи від командного стилю, коли викладач диктує всі аспекти руху, до практичного стилю, коли магістранти репетирують самостійно, та стилю самоперевірки, коли здобувачі оцінюють власний прогрес. Хоча цей метод здебільшого керується викладачем, здобувачі вищої освіти все одно беруть активну участь у навчанні, обробляючи зворотний зв'язок, удосконалюючи свою техніку й оцінюючи свої результати.

У методиці Грема повторення відіграє центральну роль у розвитку м'язової пам'яті та вдосконаленні виконання вправ. Здобувачі вищої освіти часто повторюють одні й ті самі вправи на кількох заняттях, що дозволяє їм поглибити своє розуміння принципів руху. Негайне застосування зворотного зв'язку від викладача має важливе значення для запобігання вкоріненню неправильних патернів. Цей процес узгоджується із думкою П. Джарвіса

(Jarvis, 2006), який підкреслює, що навіть повторюване навчання є динамічним, оскільки здобувачі вищої освіти постійно адаптуються й удосконалюють своє розуміння.

У методах Каннінгема та вивільнення здобувачі вищої освіти відчують більшу гнучкість, працюючи в межах структурованих послідовностей. Вони можуть експериментувати зі зміною напрямку, варіаціями часу й динамічним контрастом, вводячи елементи особистого дослідження в структуровані рамки. Цей підхід тісно пов'язаний із керованим навчанням відкриттям, коли викладачі ставлять конкретні завдання або творчі обмеження, щоб допомогти здобувачам вищої освіти самостійно знайти рішення (Mosston, Ashworth, 2008). Хоча репродуктивний метод наголошує на точності й послідовності, він також сприяє розвитку критичного мислення та автономії, коли здобувачів вищої освіти заохочують аналізувати свої рухи, вносити корективи та засвоювати технічні принципи. Цей метод особливо ефективний у створенні міцного технічного фундаменту, гарантуючи, що магістранти розвинуть координацію, упевненість і точність, перш ніж переходити до більш дослідницьких та імпровізаційних підходів. Зрештою, він слугує ключовим етапом розвитку, готуючи танцівників до більш незалежного і творчого дослідження рухів у міру просування в навчанні.

У виробничій частині спектральної моделі М. Мосстона та С. Ешворта (Mosston, Ashworth, 2008) здобувачів вищої освіти заохочують відкривати та генерувати нові знання, а не просто отримувати та відтворювати матеріал від викладача. Стиль конвергентного відкриття, який відповідає так званому дослідницькому методу, зазвичай застосовується в методах, що ґрунтуються на випусках.

У цьому підході здобувачі вищої освіти експериментують із принципами руху через керовану імпровізацію, зберігаючи при цьому чіткий технічний фокус. Хоча вибір рухів залежить від здобувача вищої освіти, викладач задає рамки для дослідження. Це дозволяє студентам самостійно вирішувати проблеми, що призводить до проривних моментів розуміння. Наприклад,

здобувачі можуть досліджувати вирівнювання тазу, з'єднання голови з хвостом або зміну ваги, поступово розвиваючи глибшу візуальну обізнаність, яку можна застосувати до інших рухових контекстів.

Дослідницький метод сприяє більшій незалежності, оскільки здобувачі вищої освіти беруть активну участь у процесі навчання. Їхні відкриття часто призводять до моментів «ага», коли вони встановлюють концептуальні та фізичні зв'язки, які покращують їхню технічну майстерність. Однак, оскільки мета залишається вкоріненою у вдосконаленні техніки, дослідження все одно відбувається в рамках структурованого і гармонійного навчального процесу (Mosston & Ashworth, 2008).

Серед магістрантів дослідницький метод високо цінується, оскільки він зміцнює їхнє розуміння принципів руху й підвищує почуття активності в навчальному процесі. Однак, магістранти на початку свого навчання не наголошують на цьому методі у своїх навчальних рефлексіях. Коли їх про це запитували в інтерв'ю, вони визнавали його корисність для загострення уваги перед початком роботи зі структурованим матеріалом, але не обов'язково для глибокого засвоєння знань. Це свідчить про те, що оцінка незалежних і нестандартних підходів до навчання вимагає певного рівня зрілості та досвіду, який поступово розвивається впродовж хореографічної освіти.

Коли імпровізація розглядається як самостійний предмет, вона може включати в себе дослідницькі методи, пропонуючи здобувачам вищої освіти ще більшу свободу у власному виборі. У цьому контексті імпровізація стає самоціллю. Це тісно пов'язано зі стилем дивергентних відкриттів – першим стилем у спектрі, де магістрантів заохочують досліджувати кілька можливих рішень. Такий підхід сприяє розвитку нестандартного мислення та відкритості до різних точок зору (Mosston & Ashworth, 2008, с. 247).

Ступінь вибору здобувача вищої освіти слугує ключовим показником у континуумі між навчанням, орієнтованим на викладача, і навчанням, орієнтованим на здобувача (Lakes, 2005, с. 32), і безпосередньо пов'язаний із потенціалом саморегуляції (Schunk, 2012, с. 409). Здатність робити вибір

також є фундаментальним аспектом професійної практики. Д. Шон підкреслює, що професійна освіта повинна озброїти здобувачів вищої освіти компетентністю для навігації в «невизначених зонах практики» (Schön, 1988, с. 21).

Спектральна модель забезпечує основу для розуміння нюансів у типах вибору, який роблять здобувачі вищої освіти в різних стилях викладання (Mosston & Ashworth, 2008). Хоча здобувачі часто стикаються з репродуктивними методами навчання, командний стиль – коли викладач приймає всі рішення – не є очевидним у навчальному матеріалі. Навіть у методиках, які переважно використовують заздалегідь заданий руховий матеріал, здобувачі вищої освіти все одно мають можливість вибору, наприклад, через самооцінку, індивідуальну практику та інтерпретацію таких аспектів, як час, інтервали та якість рухів. У техніках, які включають дослідницькі методи, здобувачі вищої освіти можуть обирати власні рухи та робочі процеси. Для багатьох це призводить до значних навчальних моментів і глибшого розуміння зв'язків у своїй практиці. В імпровізації сам процес вибору стає центральним у навчальному процесі, заохочуючи здобувачів вищої освіти довіряти своїм рішенням і взаємодіяти з вибором інших.

Дослідження свідчать, що ставлення здобувачів вищої освіти до різних методів навчання з часом змінюється, переходячи від навчання, орієнтованого на викладача, до навчання, орієнтованого на здобувача. На початку навчання в магістратурі здобувачі вищої освіти часто зосереджуються на репродуктивних методах, оскільки вони шукають чітких відповідей на питання про те, що правильно і що неправильно. Методи, засновані на відкритті, які вимагають більш нестандартного мислення, можуть здаватися їм незнайомими. На відміну від них, деякі здобувачі вищої освіти віддають перевагу дослідницьким підходам та імпровізації. Вони також демонструють мислення, орієнтоване на відкриття, навіть коли працюють із репродуктивними методами, знаходячи свободу в структурованих рамках, працюючи з власним втіленим досвідом. Цей зсув відображає їхню зростаючу

автономію по відношенню як до викладачів, так і до власних навчальних процесів, що свідчить про те, що вони стають більш саморегульованими особистостями. З часом здобувачі вищої освіти стають більш зацікавленими у власному виборі та розвивають більшу впевненість у самостійному прийнятті рішень, навіть у структурованому середовищі, що є критично важливою навичкою для того, щоб стати професійним хореографом або митцем.

2.3. Цифрові технології у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу

Розвиток цифрових технологій суттєво змінив хореографічну освіту, зробивши революцію в методиці викладання та підвищивши її доступність, якість і ефективність. Цифрові інструменти стали невід'ємною складовою навчального процесу, сприяючи розвиткові навичок і творчості здобувачів освіти (Purkayastha, 2019). Перехід від традиційних методів навчання до креативних, імпровізаційних і творчих підходів був неминучим, а соматичні практики відіграють вирішальну роль в освітньому ландшафті, що розвивається. Оскільки технологічний прогрес продовжує впливати на хореографічну педагогіку, він має стати основою для майбутніх методик викладання (Li et al., 2021).

Цифрове навчальне середовище впливає на характер, темперамент і творчі здібності здобувачів освіти, а наука і технології сприяють створенню більш здорового й ефективного освітнього середовища. Ці інновації передбачають упровадження нових методів, технологій та стратегій навчання, які покращують досвід здобувачів освіти (Kasimanova et al., 2021). Інтеграція цифрових інструментів, від мобільних додатків до передових цифрових рішень, призвела до появи нових форм навчання, які глибше занурюють учнів у танець. Цей зсув розширив творчі межі, дозволивши більше експериментувати з хореографічними ідеями. Як наслідок, хореографічна

освіта стала більш доступною, інтерактивною та надихаючою для здобувачів освіти всіх рівнів підготовки (DeLahunta, 2010).

Серед найпопулярніших технологічних рішень – платформи віртуальної реальності (VR), що пропонують низку функціоналів: віртуальні партнери з інтерактивним управлінням, візуальний і тактильний зворотний зв'язок (Sagasti, 2019), цифрові танцювальні репетитори та віртуальні асистенти, які надають вказівки в режимі реального часу (Camurri, Ferrentino, 1999). Ці інновації перетворили комунікацію та взаємодію, зробивши цифрові інструменти важливими для викладачів та студентів, покращуючи навчальний досвід, сприяючи співпраці й розширюючи освітні можливості в світі, що стає все більш взаємопов'язаним (Gray, 1984).

Танцівники впроваджують технологічні інновації, щоб глибше зрозуміти людські рухи, використовуючи досягнення в анатомії та фізіології для вдосконалення своїх навичок (Whatley, 2016). Такі інструменти, як ноутбуки, мобільні технології та спеціалізоване програмне забезпечення, дозволяють танцівникам розробляти, проектувати та відкривати нові моделі рухів (Nazir, Abdalla, 2021). Розвиток арт-технологій, які об'єднують мистецькі та технологічні дисципліни, стимулював розвиток імерсивних технологій, таких як віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR), змішана реальність (MR) і голограми. Хоча комерційне впровадження мереж 5G ще не повністю реалізоване в хореографічній індустрії, професіонали очікують, що імерсивні технології незабаром будуть інтегровані як у перформанс, так і в освіту (Whatley, Varney, 2009).

Тенденції в нових медіа-мистецтвах і танцювальних технологіях призвели до таких інновацій, як захоплення руху (mocap) і алгоритми машинного навчання, які все частіше використовуються в імерсивних медіа, живих виступах і проєкційних інсталяціях (Senecal et al., 2020). Ці досягнення створюють нові можливості для танцю як виду мистецтва, що розвивається, включаючи інтерактивність та візуальні ефекти у вистави (Joshi, Jadhav, 2021).

Принагідно зауважимо, що захоплення руху стало важливим інструментом у танці, що дозволяє точно відстежувати рухи та розширює можливості для аналізу, хореографії та цифрового виконання. Ця техніка записує рухи танцівника за допомогою світловідбиваючих маркерів, гіроскопів та акселерометрів, генеруючи цифрові дані для біомеханічних досліджень і творчих експериментів. Захоплення руху, яке спочатку використовувалося у спорті, здоров'язбереженні та розвагах, зараз широко застосовується в танці для аналізу м'язового навантаження, оптимізації ефективності рухів і запобігання травмам (Shippen & May, 2010).

Окрім аналізу, захоплення руху впливає на хореографію та цифрову репрезентацію. Витягуючи рух із тіла, вона дозволяє танцівникам взаємодіяти з цифровими аватарами, траєкторіями руху та анімованими проєкціями. Ця трансформація, розширюючи можливості творчого самовираження, може також створювати дивну роз'єднаність, оскільки часто видаляються такі маркери ідентичності, як гендер і фізичність. Хоча це може зменшити упередженість, це також порушує питання про соціально-політичні наслідки цифрових технологій у танці.

Ранні експерименти з цифровою хореографією розмили фіксовані категорії ідентичності, що призвело до гібридизації форм руху (Broadhurst, Machon, 2006). Замість того, щоб замінити живе виконання, ці інновації пропонують нове розуміння гравітації, просторової орієнтації та дихання в цифровому просторі. Постійний розвиток хореографічного програмного забезпечення продовжує кидати виклик традиційній танцювальній концепції, поєднуючи перформанс із комп'ютерним аналізом.

Незаперечним є факт, що штучний інтелект (ШІ) здійснив революцію в різних галузях, зокрема в освіті та бізнесі, спонукаючи до переоцінки філософських та етичних міркувань. У мистецтві, зокрема в танці, ШІ кидає виклик традиційним уявленням про рух і самовираження, які глибоко пов'язані з людським досвідом, емоціями та творчістю (Calvert et al., 2005).

ШІ в освіті трансформував методика викладання, відкриваючи нові можливості для покращення результатів навчання. Його застосування можна класифікувати за трьома напрямками:

1) *розробка*, що включає класифікацію, порівняння, рекомендації та глибоке навчання;

2) *видобування*, що фокусується на зворотному зв'язку, міркуваннях та адаптивному навчанні;

3) *застосування*, що включає інтерактивні обчислення, рольові ігри, навчання із зануренням (імерсією) і гейміфікацію (Sanders, 2021).

Ці досягнення підкреслюють зростаючу роль технологій у хореографічній освіті, пропонуючи нові способи покращення процесів викладання, навчання та виконавства, одночасно розширюючи межі мистецьких досліджень.

Для викладачів хореографічного мистецтва важливо усвідомлювати, що технології та цифрові медіа є не лише інструментами для художнього вираження, але й невід'ємними платформами для творчого виробництва, розповсюдження та обміну. Цифрові медіа, у тому числі й соціальні мережі, надають простір для обміну, співпраці та постпродакшну в хореографічній освіті. За спостереженнями Giroux, популярність танцю в інтернеті долає розрив між масовою культурою та різноманітними танцювальними стилями, забезпечуючи його постійну актуальність у класі. Онлайн-платформи покращують танцювальну педагогіку, пропонуючи учням більшу залученість, задоволення та азарт (Oliver, 2011).

Еволюція хореографічної освіти вимагає інтеграції з сучасною наукою і технологіями для задоволення сучасних потреб у навчанні. Традиційна хореографічна освіта вже не може повністю задовольнити ці потреби. Наприклад, в університетському середовищі країн ЄС здобувачі вищої освіти традиційно отримують нові знання під час очних занять. Однак, перехід до цифрового навчання, особливо під час пандемії COVID-19, дозволив здобуваачам продовжувати освіту дистанційно. Онлайн-платформи

дозволяють їм переглядати навчальний контент, закріплюючи концепції та вдосконалюючи навички шляхом повторення (там само).

Викладачі хореографічного мистецтва відіграють вирішальну роль у забезпеченні безпосередності, актуальності та прозорості онлайн-навчання танцю. Е. Варбертон підкреслює важливість участі викладачів у цифровому навчальному середовищі. Такі педагоги, як Джессі М. Філіпс-Файн, інтегрують поп-культуру і телевізійні медіа в дискусії в класі, заохочуючи учнів критично аналізувати і ставити під сумнів цифровий контент, сприяючи розвитку незалежного мислення (там само).

Незважаючи на свої переваги, доступність цифрових медіа в хореографічній освіті також створює виклики. Інтеграція популярних медіа іноді може обмежувати здатність здобувачів вищої освіти відчувати мистецтво в його повній формі, потенційно обмежуючи мистецьку творчість та інновації. Однак, широка присутність танцю в цифровій культурі також створює можливості для професіоналів у цій галузі, відкриваючи нові кар'єрні шляхи та розширюючи сферу хореографічної освіти. Як підкреслює М. Ваймер, підхід, орієнтований на здобувача освіти, вимагає від педагогів виступати в ролі координаторів, надаючи учням можливість брати на себе більшу відповідальність за власне навчання (Weimer, 2013).

Зрештою, метою цифрової інтеграції в хореографічній освіті країн ЄС стає максимальне залучення здобувачів вищої освіти, доступність та художній розвиток, зберігаючи при цьому баланс між традиціями та інноваціями.

З педагогічної точки зору, традиційні методи читання та написання есе еволюціонували до цифрових медіа, трансформуючи те, як здобуваачі вищої освіти залучаються до навчання (Parrish, 2016). Онлайн-платформи забезпечують динамічний простір, де здобувачі вищої освіти можуть отримати доступ до різних ресурсів та точок зору, розширюючи своє розуміння танцю за допомогою інтерактивного та мультимедійного досвіду. Крім того, культурний контекст відіграє важливу роль в онлайн-навчанні, вимагаючи від

викладачів роз'яснення й визначення танцювальних методологій у ширших соціальних і культурних межах, які вони представляють.

Інтеграція цифрових медіа в хореографічну освіту змінила мистецьку творчість, викладання та виконавство. Технологічний прогрес зробив революцію в комунікації та навчанні, дозволивши педагогам адаптуватися до мінливого педагогічного ландшафту. Вплив цих трансформацій особливо очевидний в онлайн-освіті, де здобувачі вищої освіти та викладачі взаємодіють через віртуальні платформи.

Під час COVID-19 багато викладачів хореографії використовували цифрові інструменти, такі як Zoom, для проведення онлайн-занять. Спочатку здобувачі вищої освіти стикалися з труднощами у взаємодії з викладачами через екран комп'ютера, а низка перешкод – обмеженість технічних ресурсів, недосвідченість викладачів у використанні онлайн-методів, затримка зворотного зв'язку та низька активність здобувачів вищої освіти – заважали навчанню. Однак, із розвитком онлайн-навчання педагоги виявили, що більш доступний стиль викладання та оперативна комунікація значно покращили залучення учнів і ефективність занять (Stavredes, 2011).

Як підкреслює Т. Ставредес, ентузіазм викладачів та їхня здатність ділитися особистим досвідом можуть підвищити мотивацію студентів до навчання (Stavredes, 2011). В онлайн-навчанні викладачі виступають у ролі координаторів, а не єдиних постачальників знань, заохочуючи інтерактивний та персоналізований діалог. Частий і змістовний зворотний зв'язок допомагає підтримувати залученість здобувачів вищої освіти і сприяє формуванню почуття приналежності до віртуальних класів. Вебінари, дискусійні форуми та онлайн-чати надають здобувачам вищої освіти можливість співпрацювати з одногрупниками, забезпечуючи їм відчуття власної цінності як активних учасників освітнього процесу. Це почуття спільноти має вирішальне значення для наполегливості, задоволеності та загального успіху в цифровій хореографічній освіті.

За словами Лі Жихао та ін., хоча комп'ютерні технології інтегровані в освіту вже майже 50 років, їхнє застосування у викладанні танцю було відносно обмеженим через унікальну природу цього виду мистецтва (Li Zihao et al., 2018). Однак, в останні роки дослідження щодо використання цифрових інструментів в університетській хореографічній освіті розширилися в усьому світі, що призвело до глибшого вивчення їхніх потенційних переваг.

Однією з найпоширеніших платформ є YouTube, який слугує як академічною, так і неакадемічною платформою для обміну відео. Розвиток соціальних мереж і платформ для обміну відео значно підвищив інтерес громадськості до танцю і хореографічної освіти. Для здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються на танці, онлайн-відео надає цінні ресурси для академічних досліджень та мистецького розвитку. YouTube, зокрема, пропонує легкодоступний контент порівняно з іншими медіа-інструментами, що робить його інтерактивною та ефективною платформою для викладання танцювальних концепцій і технік (Hong Jon-Chao et al., 2020).

Масові відкриті онлайн-курси (МВОК) також відіграли трансформаційну роль у хореографічній освіті. МВОК усувають традиційні обмеження фізичних аудиторій, об'єднуючи здобувачів вищої освіти з різних місць за допомогою комп'ютерного навчання. Ці курси дають змогу як професійним, так і непрофесійним танцівникам брати участь у спеціалізованому навчанні, особливо в ситуаціях, коли особисте навчання неможливе. МВОК сприяють вивченню теоретичних і культурних танцювальних дисциплін за допомогою структурованих онлайн-курсів, тоді як професійні курси, що транслюються в прямому ефірі за допомогою відеоконференцій, забезпечують інтерактивне навчання в режимі реального часу. Однак, ця форма навчання є найефективнішою для здобувачів вищої освіти з високим рівнем самодисципліни, оскільки вона спирається на фрагментарне навчання – коли здобувачі вищої освіти опрацьовують контент під час коротких, гнучких сесій, використовуючи різні цифрові ресурси та платформи.

Незважаючи на численні переваги цифрових інструментів, викладачі та здобувачі вищої освіти повинні також визнати їхні обмеження. Деякі комерційні заклади освіти використовують хореографічну освіту онлайн, насамперед, як рекламний інструмент, щоб підвищити свою впізнаваність, а не як пріоритет якості викладання та результатів здобувачів вищої освіти. Тому, хоча цифрові медіа розширили доступ до хореографічної освіти, важливо дотримуватися суворих педагогічних стандартів, щоб забезпечити змістовне та ефективне навчання.

Як зазначалося нами вище, стрімкий розвиток цифрових технологій значно змінив хореографічну освіту, підвищивши її доступність, ефективність та залученість. Інтеграція онлайн-інструментів урізноманітнила методи викладання, зробивши навчання більш динамічним та адаптивним. Однією з ключових переваг цифрової хореографічної освіти є «гнучкість у виборі місця». На відміну від традиційних занять у класі, онлайн-навчання усуває географічні бар'єри, не вимагаючи витрат на проїзд і місце проведення занять. Здобувачі вищої освіти можуть брати участь у курсах з будь-якого місця, що розширює доступ до високоякісного навчання незалежно від їхнього місцезнаходження. Ще однією важливою перевагою є незалежність від часу. Цифрові платформи дозволяють здобувачам вищої освіти працювати з матеріалами курсу у власному темпі. Вони можуть повертатися до уроків, зосереджуватися на сферах, які потребують додаткової практики, і пропускати матеріал, який вони вже засвоїли. Такий самокерований підхід покращує розуміння та запам'ятовування матеріалу, роблячи навчання більш ефективним. Розширені можливості для навчання також є ключовою перевагою. Онлайн-платформи дають змогу здобувачам вищої освіти отримувати поради від викладачів з різних закладів освіти, відкриваючи їм доступ до ширшого спектру педагогічних стилів і досвіду. Водночас викладачі можуть працювати з різноманітною студентською аудиторією, сприяючи створенню глобалізованого та взаємопов'язаного навчального середовища. Крім того, цифрові інструменти сприяють покращенню оцінювання та

зворотного зв'язку. Викладачі можуть більш ефективно відстежувати прогрес здобувачів вищої освіти, використовуючи аналітику та інтерактивне оцінювання для оцінки їхньої роботи. Здобувачі вищої освіти, у свою чергу, можуть визначити свої сильні та слабкі сторони, удосконалити свої методи та постійно вдосконалюватися шляхом самооцінки й повторення практики. Використовуючи ці переваги, цифрові технології зробили хореографічну освіту більш інклюзивною, гнучкою та ефективною, що зрештою збагачує навчальний процес як для здобувачів вищої освіти, так і для викладачів.

Попри свої переваги, інтеграція цифрових інструментів у хореографічну освіту пов'язана зі значними труднощами порівняно з іншими академічними дисциплінами. Перехід від очного до онлайн-навчання вимагає адаптації як для здобувачів вищої освіти, так і для викладачів, а також удосконалення технологічної інфраструктури. Одним із головних викликів є залученість та самодисципліна здобувачів вищої освіти. На відміну від традиційного офлайн навчання, де здобувачі вищої освіти отримують безпосередній нагляд і керівництво, онлайн-навчання вимагає вищого рівня самомотивації і самостійного вирішення проблем. Багатьом здобувачам вищої освіти, особливо тим, хто звик до пасивного навчання, може бути важко залишатися зацікавленими, критично мислити й виконувати навчальні завдання без структури очного навчання. Ефективність цифрової хореографічної освіти значною мірою залежить від здатності здобувачів вищої освіти керувати власним навчальним процесом. Для викладачів раптовий перехід до онлайн-навчання був не менш вимогливим. Перехід на повністю цифрове викладання, особливо у відповідь на надзвичайні ситуації, такі як пандемія COVID-19, вимагає від викладачів швидкої адаптації. Викладачі повинні перетворити фізичні плани навчальних занять на цифрові ресурси, а цей процес вимагає значного часу, зусиль і технічних навичок. Навіть для молодих викладачів, які знайомі з цифровими інструментами, такий перехід може виявитися надто складним через брак попереднього досвіду та усталених кращих практик викладання танцювальних дисциплін онлайн. Крім того, технологічні та

просторові обмеження створюють значні перешкоди. На відміну від традиційних класів, обладнаних дзеркалами, балетними станками та спеціальною підлогою, багато здобувачів вищої освіти не мають доступу до відповідного простору для занять танцями вдома. Відсутність необхідного обладнання та професійного студійного середовища впливає на ефективність онлайн-навчання, обмежуючи можливості здобувачів вищої освіти виконувати та вдосконалювати свою техніку належним чином. Загалом, хоча цифрові технології розширили доступність хореографічної освіти, для забезпечення її довгострокового успіху необхідно вирішити такі проблеми, як залучення здобувачів вищої освіти, адаптація викладачів та неадекватний навчальний простір.

Інтеграція цифрових інструментів створила міцну технологічну основу для розвитку хореографічної освіти онлайн. Оскільки заклади освіти країн ЄС продовжують інвестувати в удосконалення комп'ютерних мереж та цифрової інфраструктури, здобувачі вищої освіти отримують ширший доступ до високоякісних навчальних ресурсів поза межами аудиторії. Удосконалені інформаційні системи полегшують безперешкодний доступ до навчальних матеріалів, дозволяючи здобувачам вищої освіти працювати над курсовими роботами за допомогою електронних пристроїв, таких як смартфони, планшети та ноутбуки. Ці технології слугують ефективними платформами для надання хореографічної освіти у гнучкий та інноваційний спосіб. Крім того, зростаюча увага до реформи освітньої політики та технологічного прогресу сприяла створенню середовища, сприятливого для розвитку сучасних методик викладання. Політика, що сприяє цифровому навчанню, спонукає заклади застосовувати інноваційні підходи, такі як моделі перевернутого класу, коли здобувачі вищої освіти отримують доступ до навчального контенту самостійно, перш ніж брати участь в інтерактивних дискусіях і практичних вправах. Інша ключова можливість полягає в перетворенні традиційних методів хореографічної освіти. Історично склалося так, що багато хореографічних навчальних програм були жорсткими, їм бракувало

різноманітності у стилях викладання та залучення здобувачів вищої освіти. Поточна реформа хореографічної освіти в усьому світі, зокрема й у країнах Європейського Союзу, призвела до включення більш творчих і орієнтованих на здобувача вищої освіти методів навчання. Інтегруючи цифрові інструменти, викладачі можуть упроваджувати динамічний та інтерактивний контент, задовольняючи різноманітні навчальні потреби здобувачів вищої освіти і роблячи хореографічну освіту більш доступною та цікавою. Загалом, розширення цифрових ресурсів, освітні реформи, керовані політикою, та модернізація методів викладання створюють багатообіцяючий ландшафт для майбутнього хореографічної освіти. Ці можливості забезпечують більшу доступність, гнучкість та інноваційність, що в кінцевому підсумку покращує навчальний процес як для здобувачів вищої освіти, так і для викладачів.

Зростаюча залежність від віртуальних класів створює проблеми, пов'язані з конфіденційністю та безпекою даних. Платформи онлайн-навчання часто збирають величезні обсяги даних про здобувачів вищої освіти, включаючи записи про навчання, показники успішності, час входу в систему та місцезнаходження. Такий масштабний збір даних, який зазвичай називають великими даними, викликає занепокоєння щодо безпеки даних та етичного використання інформації про здобувачів вищої освіти (Young, 2015). Іншою важливою проблемою є загроза кібербулінгу. Неправильне використання цифрових інструментів може призвести до шкідливої взаємодії в Інтернеті. За твердженням Лі Жихао, освітяни відреагували на цю проблему, відключивши функції коментування на певних онлайн-платформах і натомість заохочуючи здобувачів вищої освіти надсилати відгуки приватно через електронну пошту або контрольовані канали (Li Zihao et al., 2018). Проблеми конфіденційності на цифрових платформах також становлять серйозну загрозу для користувацького досвіду. Наприклад, такі платформи, як Zoom, зазнали критики за вразливість системи безпеки та витік даних. Ці проблеми висвітлюють ширшу кризу приватності, коли користувачі відчувають, що їхня особиста інформація та присутність в Інтернеті може бути розкрита або

використана не за призначенням. Ефективність віртуальних навчальних середовищ тісно пов'язана з довірою користувачів, і будь-який компроміс у сфері приватності може призвести до незадоволення і небажання брати участь в онлайн-освіті. Оскільки все більше аспектів повсякденного життя, включаючи освіту, продовжують переходити на онлайн-платформи, усунення цих ризиків конфіденційності стає все більш важливим. Забезпечення захисту даних користувачів і вдосконалення технічних гарантій матимуть вирішальне значення для збереження довіри до цифрових навчальних середовищ та їхньої ефективності в постпандемічному світі. Раннє визнання цих викликів конфіденційності є позитивним кроком, що підкреслює зростаючу важливість технологічного прогресу в освіті, що враховує конфіденційність.

В останні роки з'явилися нові методики, які дозволили танцю розвиватися як динамічному та цінному виду мистецтва. Інтеграція цифрових технологій у хореографічну освіту відіграла ключову роль у зміні традиційних методів викладання, дозволивши зробити навчання більш інтерактивним та цікавим. Із розширенням досліджень впливу технологій на хореографічну освіту викладачам довелося повністю переосмислити свій підхід до проведення занять (Stanley, 2015). Цифрові інструменти надають викладачам танцю інноваційні способи презентувати своє ремесло, роблячи навчання більш доступним і візуально стимулювальним. Розвиток інтерактивних медіа позиціонує їх як одне з найбільш перспективних досягнень у хореографічній освіті. Пандемія COVID-19, особливо під час локдаунів у 2020 та 2021 роках, змусила викладачів по всьому світу адаптувати свої стратегії викладання. Оскільки очні заняття стали неможливими, основною альтернативою стали онлайн-уроки танцю в прямому ефірі. Цей перехід вимагав значних змін у плануванні занять, управлінні класом та викладанні. У цей час на численних конференціях і вебінарах досліджували роль дистанційного навчання та віртуального спілкування у професійній освіті. Дослідження були спрямовані на визначення найкращих стратегій інтеграції технологій у хореографічну освіту, вивчення їхнього впливу на технічну підготовку та хореографію, а

також переваг і обмежень дистанційного навчання (Parrish, 2016). Широке розповсюдження інтернету зробило його фундаментальним інструментом для хореографічної освіти, а такі платформи, як WhatsApp, Skype та Zoom, виявилися безцінними. Ці технології полегшили проведення як живих, так і записаних занять, дозволяючи здобувачам освіти продовжувати навчання вдома, навіть якщо їхнє навчальне середовище не було ідеальним. Оскільки цифрова грамотність стала важливою навичкою для викладачів хореографії, різні дослідження та проєкти зосередилися на впровадженні технологій у хореографічні навчальні програми. Ці ініціативи сприяли розробці нових методик викладання танцю у віртуальному середовищі. Однак, інтеграція технологій створює виклики, такі як розробка хореографії за допомогою відеоконференцій, проведення інтерактивних уроків танцю дистанційно та виховання почуття спільноти в онлайн-просторі. Розвиток комп'ютерного навчання у співпраці суттєво змінив танцювальні практики як для викладачів, так і для здобувачів вищої освіти. Цей досвід, хоч і помітно відрізняється від традиційних занять у фізичному класі, відкрив нові можливості для творчої взаємодії, гарантуючи, що хореографічна освіта продовжує адаптуватися і процвітати у світі, який стає дедалі більш цифровим.

Інтеграція технологій у хореографічну освіту значно трансформувала навчальне середовище, зробивши його більш динамічним, інтерактивним та цікавим. Мобільні телефони, нетбуки та інші портативні пристрої уможливили персоналізований зворотний зв'язок за допомогою інструментів відеоаналізу, що дозволяє здобувачам вищої освіти переглядати записи своїх танцювальних технік і репертуару. Цей метод покращує набуття навичок, дозволяючи здобувачам вищої освіти краще розуміти і засвоювати нову інформацію.

Інтерактивні мультимедійні засоби, такі як CD-ROM та флеш-накопичувачі USB, ще більше збагатили хореографічну освіту, надаючи швидкий доступ до знакових хореографічних творів. Ці цифрові ресурси не лише зберігають і демонструють знакові танцювальні твори, але й сприяють

самомотивації, покращують художнє сприйняття та зміцнюють почуття спільноти в хореографічній освіті.

Використання платформ для відеоконференцій, таких як Zoom, разом зі спеціалізованими додатками для викладання танцю, призвело до появи гібридних моделей навчання, що поєднують очне навчання з онлайн компонентами. Цей гібридний підхід підвищує гнучкість, надаючи здобувачам вищої освіти інтерактивний навчальний досвід, одночасно підвищуючи мотивацію та доступність. Інтеграція технологій у ці моделі дозволяє здобувачам вищої освіти спілкуватися з ширшою аудиторією та отримувати миттєвий зворотний зв'язок, що сприяє глибшому залученню до хореографічної освіти.

Дослідження, опубліковане в журналі «Дослідження в галузі хореографічної освіти» (2020-2021), показало, як цифрові інструменти сприяють покращенню залученості здобувачів вищої освіти і збагачують загальний процес навчання. Ці досягнення заклали основу для міжнародного танцювального проєкту Move On-Line, у межах якого професори танцю з Італії, Румунії та Іспанії проводили онлайн-майстер-класи у 2020 та 2021 роках. Ця ініціатива продемонструвала, як цифрові платформи спрощують доступ до консультацій та майстер-класів професійних хореографів, відкриваючи здобувачам вищої освіти різноманітні стилі та перспективи. Як зазначає М. Періш (Parrish, 2001), онлайн-ресурси впроваджують нові стратегії навчання, сприяючи формуванню глобальних танцювальних спільнот і розширюючи розуміння студентами хореографічної освіти.

Натхненні цими технологічними досягненнями, у партнерстві з університетами Румунії та інших країн були розроблені спільні курси з історії та теорії танцю. Ці курси включають мультимедійні елементи – відео, анімації та вікторини – щоб зробити вивчення історії танцю більш захоплюючим та інтерактивним. У сучасній хореографічній педагогіці володіння цифровою грамотністю (Parrish, 2001) та неупереджений підхід є важливими для створення ефективного середовища викладання та навчання.

Інтегруючи цифрові інструменти в хореографічну освіту, традиційні методи викладання можна трансформувати, зробивши їх більш інтерактивними, інклюзивними та адаптованими до потреб технічно підкованих здобувачів вищої освіти (Alexander, Bohem & Glen, 2023). Такий підхід не лише збагачує навчальний процес, але й готує здобувачів вищої освіти до майбутнього, у якому технології відіграватимуть дедалі важливішу роль у сфері танцювального мистецтва.

Незважаючи на численні переваги цифрових інструментів у хореографічній освіті, вони не можуть замінити фізичний досвід танцювальних тренувань. Дослідження рухів, робота з тілом та особиста участь залишаються фундаментальними для активного навчання. Однак, цифрові технології можуть покращити як викладання, так і навчання, доповнюючи традиційні методи сучасними стратегіями, гарантуючи, що хореографічна освіта залишатиметься ефективною, доступною та відповідатиме освітньому ландшафту, що постійно змінюється.

Оволодіння невербальною лексикою має важливе значення для студентів-хореографів, оскільки дозволяє їм передавати художню виразність за допомогою руху. Міждисциплінарні проекти, які об'єднують здобувачів вищої освіти музичного, танцювального та образотворчого мистецтва, створюють середовище, що занурює в навчальний процес, заохочуючи їх досліджувати різні підходи до передачі однієї і тієї самої концепції. Спільні мистецькі проекти дають змогу учням сформулювати своє творче бачення й поглибити розуміння сенсу своєї роботи.

Оцифрування хореографії ще більше розширило можливості хореографічної освіти, кидаючи виклик упередженим уявленням здобувачів освіти про обмеження рухів. Інтеграція анімації та датчиків руху в танцювальні практики, хоч і є складним процесом, проте відкриває нові шляхи вивчення та конструювання руху. Ці технологічні інструменти заохочують здобувачів вищої освіти вдосконалювати свою фізичну виразність через інноваційні експерименти з тілом, підвищуючи їхню жестикуляційну та

кінетичну обізнаність. Активне залучення здобувачів вищої освіти до технологічних мистецьких заходів, співпраця з музикантами та художниками, зацікавленими в мультимедійних перформансах також є дуже важливим. Завдяки інтеграції цифрових інструментів ці проєкти збагатили хореографію автентичністю, дисципліною та інноваціями. Цей підхід було впроваджено в різні сфери хореографічної програми, зокрема в курс «Танцювальні техніки та імпровізація», який досліджує рухи тіла, інструменталізовані цифровими інструментами. Натхненний мультимедійною роботою В. Форсайта «Технології імпровізації – інструмент для аналітичного танцювального ока», цей курс представляє когнітивну методологію для комп'ютеризованої танцювальної композиції, застосовуючи математичні та геометричні принципи до руху. Метод Форсайта демонструє, як цифрові технології можна використовувати для розробки хореографічних алгоритмів і нових структур руху (Forsythe & Kaiser, 2014).

Три основні аспекти методу Форсайта є центральними для викладання та навчання хореографії:

- використання просторових перетворень для створення інноваційних танцювальних рухів;
- заохочення взаємодії танцівників зі спроектованими зображеннями та відео для створення захоплюючих перформансів;
- поєднання малювання і танцю як інтегрованого хореографічного методу (там само).

Прийнявши теоретичну модель Форсайта, мультимедіа плавно інтегрується в хореографію, поєднуючи цифрові технології з рухом тіла. Цей синтез відкриває нові та складні можливості як для танцівників, так і для візуальних митців. Створення танцювальних композицій на основі алгоритмів руху є прогресивним підходом до хореографії та хореографічної педагогіки.

Інтерактивні мультимедійні танцювальні перформанси є спільними проєктами, що об'єднують музикантів, хореографів, танцівників, візуальних художників і технічних дизайнерів. Ці перформанси досліджують гармонійне

поєднання звуку, спроектованих зображень і руху, перетворюючи сцену на експериментальний простір, де з'являються нові форми художнього вираження. Завдяки таким підходам технології посилюють навчальний і творчий процес, пропонуючи захоплюючі можливості для освіти в галузі сучасного танцю.

За останнє десятиліття мультимедійні танцювальні перформанси набули популярності, поєднуючи танець із техніками візуального мистецтва для створення захоплюючих мультисенсорних вражень. Ці перформанси заохочують танцюристів інтерпретувати рух не лише в історичному та соціальному контекстах, але й у зв'язку з технологіями та віртуальними середовищами. Інтеграція цифрових інструментів, таких як інтерактивні інсталяції, системи відстеження руху та сенсори, що реагують у реальному часі, уможлиблює динамічну взаємодію, де рухи танцівників породжують візуальні ефекти, звуковий супровід або цифрові проєкції. Таке поєднання танцю і технологій перетворює сцену на інтерактивне полотно, розширюючи виразні можливості живого виконання.

Такий підхід до танцювальної педагогіки наголошує на дослідженні мультимедійних елементів для посилення інтерактивного досвіду навчання. Під час спільних проєктів студенти залучаються до міждисциплінарних технік, які поглиблюють їхнє розуміння як танцю, так і цифрових медіа. Кілька мультимедійних танцювальних перформансів, зокрема «Різноманітні виміри», «Геометрія відлуння» та «Пульс міста», успішно інтегрували танцювальні техніки з цифровим контентом, роблячи складні сценічні концепції більш доступними, водночас стимулюючи залученість та критичне мислення.

Перформанс «Різноманітні виміри» (представлений на *Elektro Arts* у 2017 році) мав на меті переосмислити людське тіло як соціальний та психологічний інструмент, а не покладатися лише на емоційну експресію чи декоративні рухи. Цей перформанс використовував технології для об'єктивізації та маніпулювання тілом, простором і рухом, пропонуючи глядачам концептуальний погляд на танець.

Перформанс «Геометрія відлуння» (представлений на *Elektro Arts* у 2018 році) поєднував сучасний танець із інтерактивними аудіовізуальними техніками, розробленими у співпраці з візуальними художниками Діаною Дреган Кіріле та Андрієм Будеску. Рухи танцівників посилювалися за допомогою цифрової графіки, а графіка, у свою чергу, впливала на їхні рухи, розмиваючи межі між фізичним і віртуальним світом.

Перформанс «Пульс міста» (виконаний у 2022 році на фестивалі Dance Days, організованому Національною музичною академією імені Георге Діми) був інтерактивним мультимедійним танцювальним проєктом, який заохочував здобувачів вищої освіти досліджувати зв'язки між танцем, музикою, візуальним мистецтвом і театром. Такий міждисциплінарний підхід посилив творчість і комунікацію між мистецькими дисциплінами.

Аналіз цих виступів із магістрантами показав, що інтерактивний мультимедійний танець сприяє глибшому розумінню та виконанню рухів. Танцівники повинні адаптувати свої техніки до спроектованих візуальних образів, анімації, відеомапінгу та цифрових ефектів, заохочуючи активну участь у творчому процесі. У хореографічній освіті підхід «практика як дослідження» підвищує мотивацію здобувачів, що призводить до динамічних та інноваційних мистецьких результатів.

Мультимедійна хореографічна освіта сприяє створенню динамічного та захоплюючого навчального середовища, що дозволяє здобувачам вищої освіти досліджувати рух у поєднанні з цифровими технологіями. Інтегруючи музику, танець і візуальне мистецтво, міждисциплінарні проєкти заохочують здобувачів вищої освіти розуміти танець як мистецьку мову, що включає ритм, час, форму, симетрію, простір, динаміку і виразність. У технологічно вдосконалених перформансах фундаментальні танцювальні елементи – тіло, простір і рух – переосмислюються, відображаючи як особисту ідентичність, так і суспільні виклики. Цей зсув вимагає від танцівників адаптувати свої виразні техніки до цифрового ландшафту, що розвивається, зберігаючи при цьому художню цілісність.

Під час практичних експериментів здобувачі вищої освіти брали участь в інтерактивних мультимедійних перформансах, де вони долали фізичні, інтелектуальні та творчі виклики, що виникали під впливом відеопроєкцій. Пристосовуючись до таких обмежень, як мінливі умови освітлення та обмежений сценічний простір, танцівники вдосконалювали свою здатність синхронізувати рухи з цифровою сценографією. Це еволюціонуюче сценічне середовище переосмислило хореографію, вимагаючи від виконавців взаємодіяти з цифровими елементами так, ніби вони були партнерами у творчому процесі. Ця взаємодія вимагала як технічної майстерності, так і адаптивності, посилюючи ідею, що технологія слугує не заміною, а посиленням художнього вираження.

Мультимедійні танцювальні перформанси переосмислюють традиційну динаміку сценічної режисури та інтерпретації. Спроектовані візуальні ефекти не лише впливають на хореографію, але й змінюють перспективи танцівників, художників та глядачів, перетворюючи танець на мультисенсорний досвід. Цей процес вимагає тісної співпраці між хореографами та візуальними дизайнерами, забезпечуючи плавне злиття цифрових зображень і руху. Творча взаємодія між танцем і цифровими медіа сприяє експериментуванню з новими виразними формами, що призводить до інноваційних постановочних можливостей.

Усвідомлюючи потенціал цифрової співпраці, у 2020 році було запроваджено віртуальний імпровізаційний танцювально-музичний проєкт. Ініціатива розпочалася з творчих онлайн-сесій між хореографом Ніколетою Дем'ян та музикантами з гамбурзького ансамблю TonArt Ensemble. Це призвело до створення серії перформансів Disdance, де студенти-танцюристи з Національної академії музики Георге Діма в Клуж-Напоці співпрацювали з німецькими музикантами. Використовуючи Zoom та цифрові технології, здобувачі вищої освіти створили дистанційні інтерактивні перформанси, розширивши своє мистецьке охоплення за межі місцевих громад. Ці проєкти подолали географічні бар'єри, дозволивши здобувачам вищої освіти

продемонструвати свої навички на міжнародному рівні та долучитися до міжкультурних мистецьких обмінів.

Як підкреслила К. Глазевскі (Glazewski, 2019), потреба в комп'ютерному навчанні та інноваціях у навчальних програмах закладів вищої освіти країн ЄС швидко зростає з початком пандемічного карантину 2020 року. Викладачі танцювального мистецтва в усьому світі були змушені інтегрувати цифрові інструменти у свої класи, часто без належної підготовки. Однак, цей перехід проклав шлях до глибшого розуміння цифрових стратегій викладання. Відтоді технології стали безцінним ресурсом у хореографічній освіті, уможливаючи ширшу доступність, залучення аудиторії та збагачення навчального досвіду. Вдумливо інтегруючи цифрові інструменти, викладачі можуть удосконалити традиційні методи викладання, роблячи хореографічну освіту більш інтерактивною, інклюзивною та глобально зв'язаною.

Висновки до розділу 2

У другому розділі висвітлено змістові та методичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу та окреслено особливості використання цифрових технологій у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

У межах розгляду змістових засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу з'ясовано, що основними напрямками цієї підготовки є: танцювальні студії (dance studies); хореографія (choreography); історія танцю (dance history); запис танцю (dance notation). Проаналізовано зміст та структуру освітніх програм другого (магістерського) рівня вищої освіти: «Хореографічне виконавство» (Університет мистецтв м. Гельсінкі, Фінляндія), «Хореографія» (Університет мистецтв м. Гельсінкі, Фінляндія), «Хореографічна педагогіка» (Університет мистецтв м. Гельсінкі, Фінляндія), «Хореографія» (міжуніверситетська

освітня програма, що реалізується Університетом мистецтв Codarts у Роттердамі та Академією мистецтв Фонтіса в Тілбурзі (Нідерланди)), «Магістр мистецтв у галузі танцю», що має дві спеціалізації: «Хореографія» та «Професіонали в галузі викладання танцю та коучингу» (Цюрихський університет мистецтва, Швейцарія), «Хореографічна освіта» (Стокгольмський університет мистецтв, Швеція), «Танець» (Королівська академія образотворчих мистецтв Антверпена, Бельгія), «Магістр мистецтв – хореографічні студії» (Кельнський університет музики і танцю, Німеччина), а також міждисциплінарні освітні програми «Менеджмент у галузі перформативного мистецтва» (Академії Ла Скала, Мілан, Італія), «Образотворче мистецтво зі спеціалізацією в сучасному перформативному мистецтві» (Академія музики і театру Гетеборзького університету, Швеція), «Хореографія та перфоманс» (Університет Юстуса Лібіха в Гіссені, Німеччина), «Танцювально-рухова терапія» (Університет SRH у Гейдельберзі, Німеччина).

Виявлено, що ефективне викладання танцю вимагає ретельного планування та структурованого підходу, який ураховує тип заняття, вік учасників, рівень їхніх навичок, стиль танцю та розмір майданчика. Викладачі повинні адаптувати свої методи до різних умов навчання: у межах шкіл, студій, громадських програм чи професійного середовища, гарантуючи, що здобувачі освіти отримують якісні освітні послуги, що відповідають їхньому віку та рівню підготовки. Планування заняття має включати чіткі цілі, попереднє оцінювання здібностей здобувачів вищої освіти та логічний розвиток навичок, починаючи з належної розминки та розтяжки. Важливо враховувати фізичний, емоційний та когнітивний розвиток здобувачів освіти, поступово збільшуючи інтенсивність навантаження, зберігаючи при цьому безпечний та структурований освітній процес.

Позитивне навчальне середовище є запорукою залучення та успіху здобувачів освіти. Викладачі повинні сприяти створенню сприятливої, безпечної атмосфери, у якій здобувачі освіти відчують, що їх заохочують

ризикувати і приймати виклики. Повага до розмаїття, включаючи культурні, гендерні та фізичні відмінності, має відображатися у справедливих та інклюзивних методах викладання. Забезпечення всім здобувачам освіти рівних можливостей для навчання та розвитку їхніх навичок допомагає створити спільну та мотивуючу динаміку в танцювальному класі.

Доведено, що сучасна хореографічна освіта зазнала суттєвих змін під впливом цифрових технологій, які не лише розширили доступ до знань, а й сприяли глибшій творчій взаємодії між викладачами та здобувачами освіти. Упровадження інноваційних цифрових інструментів (VR-платформ, мобільних додатків, систем захоплення руху, елементів штучного інтелекту тощо) трансформує методики викладання, поглиблюючи аналітичні, соматичні й естетичні аспекти танцю. Технології створюють імерсивне освітнє середовище, що стимулює розвиток креативності, адаптивності та самовираження, одночасно змінюючи традиційне уявлення про ідентичність, простір і тілесність. Вони також формують нові педагогічні підходи, які базуються на співпраці, гейміфікації, адаптивному навчанні та аналізі даних. Таким чином, цифрова трансформація стала не лише трендом, а й невідворотною складовою хореографічної освіти майбутнього.

Матеріали та висновки другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора дисертації (Бойченко, Ян Сісі, 2025а; 2025б; 2025г; Ян Сісі, 2025б).

РОЗДІЛ 3

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

3.1. Сучасний стан професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України

Перш ніж перейти до висвітлення сучасного стану професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України, вважаємо за доцільне наголосити, що потреба в професійних кадрах у галузі хореографії актуалізувалася в умовах післявоєнної відбудови після завершення Другої світової війни, що було зумовлено низкою чинників, серед яких провідним постало завдання перетворення культури і мистецтва на засіб ідеологізації суспільства. Наслідком такої ідеологізації стало: посилення контролю над діяльністю творчих спілок і мистецьких організацій; розвиток художньої самодіяльності, зокрема й у галузі хореографічного мистецтва; формування «соціалістично правильного» естетичного й ідеологічного виховання, відповідальність за яке було покладено на культурно-освітні та мистецькі установи. Водночас, для реалізації цієї стратегії бракувало кваліфікованих кадрів у галузі хореографії, а тому постала необхідність у професійній підготовці таких кадрів, а також розробленні навчальних програм і методичних матеріалів, формуванні рекомендованого репертуару, підвищенні фахового рівня викладачів-хореографів і популяризації хореографічного мистецтва (Горбатова, 2017). Принагідно наголосимо, що на цьому етапі розвитку суспільства (1940-1950-ті рр.) професійна підготовка хореографів та керівників хореографічних колективів здійснювалася на базі 16 технікумів освіти, які підпорядковувалися Комітету у справах мистецтв УРСР та Комітету у справах культурно-освітніх установ УРСР. Окрім того, важливу роль у підвищенні кваліфікації хореографічно-педагогічних кадрів відігравали

спеціалізовані курси, семінари та інші форми фахової перепідготовки (там само).

Як наголошує Т. Благова, у 60-х рр. ХХ ст. у межах загальних трансформацій культурно-освітніх закладів, у системі хореографічної підготовки майбутніх фахівців клубної роботи відбулися суттєві якісні зміни. Зокрема, було поглиблено зміст хореографічних дисциплін та розширено напрями професійної підготовки; посилено підтримку гурткової самодіяльності в хореографічному мистецтві, що супроводжувалося підвищенням вимог до рівня її проведення. Значну увагу приділяли виробничій практиці: збільшено кількість навчальних годин, а базами для її проходження стали провідні культурно-мистецькі установи, включаючи знані аматорські танцювальні колективи. У технікумах упроваджено спеціалізацію з хореографії (зокрема клубно-хореографічного спрямування), створено методичні об'єднання (предметні комісії) з хореографічних дисциплін, а також розпочато систематизацію й поширення передового педагогічного досвіду викладачів-хореографів через видання навчально-методичної літератури (Благова, 2021).

Оптимізація змісту й структури хореографічного навчання в закладах середньої культурно-освітньої ланки значною мірою була зумовлена впровадженням у 1960-1961 н.р. додаткової спеціалізації – «керівник самодіяльного художнього колективу» (за видами мистецької діяльності, зокрема хореографічної), що значно розширило можливості професійної підготовки організаторів-методистів клубної роботи (там само).

Із 70-х рр. ХХ ст. професійна підготовка хореографів почала здійснюватися і в закладах вищої освіти, серед яких вирізнявся Київський державний інститут культури, де в 1970 р. було започатковано таку підготовку. Поступове розширення спектра хореографічних спеціальностей на ринку праці, що спостерігалось наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. зумовило диверсифікацію напрямів професійної підготовки хореографів у системі вищої мистецької освіти. Цей процес реалізувався через створення хореографічних

факультетів та кафедр, у межах яких функціонували профільні підрозділи, що спеціалізувалися на класичній, народній, бальній та сучасній хореографії.

Забезпечення якісної підготовки фахівців для різних типів закладів освіти здійснювали, зокрема, Харківська державна академія культури (з 1989 р. на кафедрі хореографії, а з 2003 року – на факультеті хореографічного мистецтва), а також Державна академія керівних кадрів культури і мистецтва, яка з 1970 року функціонувала як Інститут підвищення кваліфікації працівників культури (Благова, 2021).

За твердженням О. Бігус, парадигма вищої хореографічної освіти на початку третього десятиліття XXI століття спрямована на підготовку фахівців нового типу – професійно мобільних, здатних швидко адаптуватися до динамічних змін у суспільстві, на ринку праці та в сфері дозвілля, а також ефективно діяти в умовах інноваційних підходів до роботи. Відповідно, сучасна хореографічна освіта в Україні зосереджена на розвитку творчого потенціалу особистості та формуванні багаторівневої системи мистецької освіти. Розширення культурно-освітнього простору відбувається шляхом залучення широкого спектра джерел культури й знань (Бігус, 2021).

Отже, метою сучасного етапу розвитку вищої хореографічної освіти в Україні, зокрема професійної підготовки магістрів хореографії, як зазначено в Стандарті вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, є «формування фахівців, здатних розв'язувати складні задачі та проблеми в галузі «Культура і мистецтво» спеціальності «Хореографія» у процесі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, та характеризується невизначеністю умов і вимог (*Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» № 359 від 04 березня 2020 року, 2020*).

Характеризуючи структуру вищої хореографічної освіти магістерського рівня в Україні, зауважимо, що відповідно до інформації, оприлюдненої на сайті

Єдиної державної електронної бази з питань освіти (https://vstup2024.edbo.gov.ua/offers/?qualification=2&education_base=620&speciality=024), станом на 2024 р. освітня пропозиція охоплює 76 освітніх програм, які реалізуються у 21 закладі вищої освіти України зі спеціальності 024 Хореографії галузі знань 02 Культура і мистецтво.

На відміну від широкої пропозиції освітніх програм, якою відзначаються заклади вищої освіти країни Європейського Союзу, українські ЗВО пропонують переважно освітні програми, назва яких повністю дублює назву спеціальності – «Хореографія».

Зокрема, за допомогою методу контент-аналізу нами було виявлено такі назви освітніх програм підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України:

- «Хореографія» – 70;
- «Хореографія і танцювальні види спорту» – 3;
- «Хореографія. Народна хореографія» – 3.

Відтак, можемо констатувати, що назви освітніх програм з хореографії не відображають їх специфіку, на відміну від освітніх програм підготовки магістрів хореографії, запроваджених у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. Водночас, фокус освітніх програм другого (магістерського) рівня вищої освіти, запроваджених в українських ЗВО, продемонстровано безпосередньо в освітній програмі. Приклади фокусу та/або орієнтації освітньої програми, сформульовані різними закладами вищої освіти України, подано нами в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Приклади формулювання фокусу/орієнтації освітньої програми з хореографії закладами вищої освіти України

Назва закладу вищої освіти та назва освітньої програми	Фокус/орієнтація освітньої програми
Вінницький державний	Орієнтація ОПП: «Програма спрямована на виконання завдань в галузі хореографічного

<p>педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ОПП «Хореографія»</p>	<p>мистецтва; спирається на принципи та методики педагогічної діяльності у сфері вищої хореографічної освіти, методологію та методи наукових досліджень у галузі хореографії; принципи та методи балетмейстерської діяльності; принципи та методи організаційно-управлінської діяльності у галузі хореографічного мистецтва та освіти. Фокус ОПП: «здобуття загальних та фахових компетентностей у галузі хореографії, які визначають професійну зайнятість, можливість подальшої освіти та кар'єрного зростання. Програма дозволяє оволодіти дослідницькою, балетмейстерською, педагогічною компонентою у процесі навчальної діяльності»</p>
<p>ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ОПП «Хореографія»</p>	<p>Орієнтація ОПП: «спрямована на формування поглиблених знань з методології та методів дослідження теорії та практики хореографічного мистецтва; отримання кваліфікацій для комплексного аналізу та прогнозування явищ в галузі культури і мистецтва; підготовки фахівців в сфері хореографічного мистецтва, викладацької, методичної діяльності в сфері вищої фахової освіти». Фокус ОПП: «формування професійної компетентності для здійснення хореографічної, балетмейстерської, педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог мистецтва хореографії та мистецької освіти»</p>
<p>ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», ОПП «Хореографія»</p>	<p>Орієнтація ОПП: «освітньо-професійна, прикладна програма, що передбачає художньо-освітнє, мистецько-дослідницьке навчання з орієнтацією на синтез методології мистецької освіти, дослідження мистецтва тощо та композиційно-проектної діяльності». Фокус ОПП: «формування в майбутніх магістрів хореографії професійних компетентностей, що забезпечують успішну інноваційно-викладацьку, балетмейстерсько-постановчу, виконавську, організаційно-управлінську та науково-дослідницьку діяльність у галузі хореографії, зокрема на засадах синтезу мистецтв»</p>
<p>Дрогобицький державний педагогічний університет імені</p>	<p>Орієнтація ОПП: «освітньо-професійна, що має прикладну орієнтацію». Фокус ОПП: «забезпечує формування загальних і фахових компетентностей та програмних результатів</p>

Івана Франка, ОПП «Хореографія»	навчання, необхідних в умовах професійно-практичної діяльності у сфері хореографічного мистецтва»
Київський національний університет культури і мистецтв, ОПП «Хореографія»	Орієнтація ОПП: «освітньо-професійна програма підготовки фахівців другого рівня вищої освіти». Фокус ОПП: «здатність до провадження інноваційної педагогічної, балетмейстерсько-постановочної, організаційно-управлінської, науково-дослідної діяльності у сфері хореографії та підготовка до навчання на наступному рівні вищої освіти»
Київський університет імені Бориса Грінченка, ОПП «Хореографія»	Орієнтація ОПП (не зазначена) Фокус ОПП (не визначений) Мета ОПП: «формування конкурентноспроможних фахівців, здатних розв'язувати складні задачі та проблеми в галузі «Культура і мистецтво» спеціальності «Хореографія» на засадах інтелектуальної свободи та різноманітності, лідерства-служіння, толерантності і людиноцентризму у процесі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, та характеризується невизначеністю умов і вимог»

Далі розглянемо детальніше структуру освітніх компонентів низки освітніх програм, запроваджених у закладах вищої освіти України.

Так, освітньо-професійна програма «Хореографія», запроваджена в ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», містить такий перелік освітніх компонентів:

- Філософія освіти (3 кредити ЄКТС);
- Наукова комунікація іноземною мовою (3 кредити ЄКТС);
- Методологія і методи досліджень культурології, мистецтва та мистецької педагогіки (3 кредити ЄКТС);
- Зарубіжна та українська хореографічна освіта (3 кредити ЄКТС);
- Герменевтичний практикум з мистецтва (3 кредити ЄКТС);
- Міждисциплінарні та поліхудожні основи хореографічної творчості (3 кредити ЄКТС);

- Теорія і методика викладання хореографічних дисциплін у закладах вищої освіти (6 кредитів ЄКТС);
- Новітні техніки хореографічного мистецтва (5 кредитів ЄКТС);
- Інновації проєктної діяльності балетмейстера (7 кредитів ЄКТС);
- Організація та художнє керівництво професінім/аматорським колективом (3 кредити ЄКТС);
- Економічна культура та менеджмент проєктної діяльності в хореографії (6 кредити ЄКТС) (*Освітньо-професійна програма «Хореографія», 2021*).

Аналогічна програма, запроваджена у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, містить такий перелік освітніх компонентів:

- Іноземна мова для академічного спілкування (3 кредити ЄКТС);
- Цифрові технології в галузі культури і мистецтва (3 кредити ЄКТС);
- Методологія і методика наукових досліджень (3 кредити ЄКТС);
- Артменеджмент та інтелектуальна власність у галузі культури і мистецтва (3 кредити ЄКТС);
- Зразки хореографічного мистецтва та аналіз хореографічних творів (3 кредити ЄКТС);
- Історія хореографічного мистецтва України (3 кредити ЄКТС);
- Педагогіка вищої школи (3 кредити ЄКТС);
- Функціонування хореографічного колективу (3 кредити ЄКТС);
- Практикум з балетмейстерської діяльності (7 кредитів ЄКТС);
- Сценічна майстерність у хореографічному мистецтві (3 кредити ЄКТС);
- Теорія та методика викладання хореографічних дисциплін (5 кредитів ЄКТС) (*Освітньо-професійна програма «Хореографія», 2024а*).

Освітньо-професійна програма «Хореографія» другого (магістерського) рівня вищої освіти, що реалізується ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», має такі освітні компоненти, спрямовані на

формування визначених відповідним стандартом інтегральної, спеціальних та фахових компетентностей, а також результатів навчання:

- Методологія наукових досліджень в галузі хореографічного мистецтва (3 кредити ЄКТС);
- Теорія балетмейстерської діяльності (6 кредитів ЄКТС);
- Творча робота балетмейстера (12 кредитів ЄКТС);
- Методика викладання фахових дисциплін у ЗВО (6 кредитів ЄКТС);
- Психолого-педагогічні основи формування виконавських навичок в хореографічному мистецтві (6 кредитів ЄКТС);
- Організація культурно-мистецьких проектів (6 кредитів ЄКТС) (*Освітньо-професійна програма «Хореографія», 2024б*).

Варто наголосити, що загадана освітня програма, на відміну від двох попередніх, має відносно невелику кількість освітніх компонентів, при цьому значно більшу кількість кредитів, відведена на їх вивчення. Означена практика є максимально наближеною до європейського досвіду професійної підготовки магістрів хореографії.

Наступною освітньо-професійною програмою, що буде розглянута в межах цього підрозділу, є ОПІ, запроваджена Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка (*Освітньо-професійна програма «Хореографія», 2024в*). Як зазначається в описі освітньої програми, вона має прикладний характер та передбачає формування ЗК, ФК та ПРН, необхідних в умовах професійно-практичної діяльності у сфері хореографічного мистецтва (там само). Однак, серед освітніх компонентів переважають не практико орієнтовані, а теоретичні дисципліни, зокрема:

- Менеджмент освіти (3 кредити ЄКТС);
- Філософія науки (3 кредити ЄКТС);
- Теорія та історія мистецької освіти (3 кредити ЄКТС);
- Методологія наукових досліджень у галузі культури і мистецтва (3 кредити ЄКТС);

- Мистецтво балетмейстера (7 кредитів ЄКТС);
- Інноваційні методики та технології в діяльності хореографа (5 кредитів ЄКТС);
- Методика викладання хореографічних дисциплін (4 кредити ЄКТС);
- Курсова робота з теорії та практики хореографічного мистецтва (3 кредити ЄКТС);
- Філософія мистецької освіти (3 кредити ЄКТС);
- Інтелектуальна власність (3 кредити ЄКТС) (*Освітньо-професійна програма «Хореографія», 2024в*).

Заслуговує на увагу і освітня програма «Хореографія», що реалізується Київським національним університетом культури і мистецтв і передбачає «органічне поєднання мистецького, організаційно-педагогічного та науково-дослідницького векторів діяльності здобувачів у процесі навчання та реалізації магістерської кваліфікаційної роботи – творчого проєкту (тему та форму якого здобувач обирає самостійно; виконує організаційно-управлінські, балетмейстерські та педагогічно-репетиторські функції), що супроводжується пояснювальною запискою (науково-теоретичним складником проєкту, у рамках якого здобувач самостійно визначає та розробляє проблемні дослідницькі аспекти, пов'язані з темою проєкту) (*Освітньо-професійна програма «Хореографія», 2023*).

У межах цієї ОПП передбачено опанування таких освітніх компонентів:

- Методологія і організація наукових досліджень (3 кредити ЄКТС);
- Методика викладання у вищій школі (3 кредити ЄКТС);
- Іноземна мова (4 кредити ЄКТС);
- Авторське право та суміжні права (3 кредити ЄКТС);
- Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності (3 кредити ЄКТС);
- Концептуальні засади та методологія хореографічної освіти кредити (3 кредити ЄКТС);

- Удосконалення балетмейстерської діяльності (за фаховим спрямуванням) (6 кредитів ЄКТС);
- Управління мистецькими проектами (3 кредити ЄКТС);
- Новітні тенденції в хореографії (3 кредити ЄКТС);
- Методика викладання фахових дисциплін (хореографія) (3 кредити ЄКТС);
- Хореографічна критика (3 кредити ЄКТС) (*Освітньо-професійна програма «Хореографія», 2023*).

Вважаємо за доцільне наголосити, що окреслені вище освітні компоненти цілком співвідносяться з проголошеною в ОПП тезою щодо «поєднання мистецького, організаційно-педагогічного та науково-дослідницького векторів діяльності здобувачів освіти», при цьому практикоорієнтованість освітньої програми забезпечується також і за рахунок ОК «Практика. Стажування за фахов», на яку відводиться 18 кредитів ЄКТС. Також зазначимо, що різні види практик передбачені і є обов'язковим компонентом усіх аналізованих нами освітніх програм, так само як і підготовка кваліфікаційної (магістерської) роботи. Водночас, практика реалізації кваліфікаційної роботи у вигляді творчих проектів є недостатньо поширеною серед українських закладів вищої освіти, натомість, як свідчать результати здійсненого нами в п. 2.1 порівняльного аналізу змістових засад професійної підготовки магістрів хореографії у ЗВО країн Європейського Союзу, такий формат кваліфікаційних робіт переважає.

У наступній освітній програмі з хореографії, що пропонується Київським університетом імені Бориса Грінченка, практикоорієнтованість забезпечуються за рахунок низки практикумів, що в сукупності охоплюють 19 кредитів ЄКТС, а також виробничих (балетмейстерської та асистентської) практик (сукупно 9 кредитів ЄКТС). Перелік обов'язкових освітніх компонентів сформовано таким чином:

- Філософія освіти та мистецтва (4 кредити ЄКТС);

- Професійне спілкування іноземною мовою (4 кредити ЄКТС);
- Теорія та методика мистецтва балетмейстера (5 кредитів ЄКТС);
- Методологія і методи наукових досліджень у сфері хореографії (4 кредити ЄКТС);
- Технології проєктної діяльності у хореографії (4 кредити ЄКТС);
- Перформативні практики в хореографії (4 кредити ЄКТС);
- Педагогіка і психологія і вищої школи (4 кредити ЄКТС);
- Методика організації хореографічного навчання у закладах вищої освіти (4 кредити ЄКТС);
- Практикум викладання класичного танцю (5 кредитів ЄКТС);
- Практикум викладання народного-сценічного танцю (5 кредитів ЄКТС);
- Практикум викладання сучасних напрямків хореографії (5 кредитів ЄКТС);
- Практикум викладання бального танцю (4 кредити ЄКТС) (*Освітньо-професійна програма (зі змінами) 024.00.01 «Хореографія» другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2023*).

Таким чином, можемо констатувати, що в закладах вищої освіти України значна увага приділяється дослідницькому компоненту професійної підготовки магістрів хореографії та вдосконаленню професійної майстерності, водночас аналізованим освітнім програмам дещо бракує інноваційності та міждисциплінарних зв'язків.

3.2. Рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти України

Аналіз теоретичних та організаційно-педагогічних засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу дав змогу виокремити низку концептуально значущих ідей і кращих

практик, що можуть бути адаптовані до національного освітнього контексту. На цій основі сформульовано низку рекомендацій, спрямованих на модернізацію системи професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України. Означені рекомендації структуровано нами за аспектами (організаційним, змістово-процесуальним, методичним, професійно-педагогічним) та рівнями (державний та інституційний), окресленими в межах кожного з аспектів.

Зокрема, у межах організаційного аспекту, доцільним є:

1. *Розвиток дуальної хореографічної освіти*, що передбачає поєднання академічного навчання з практичною підготовкою на базі професійних театрів, ансамблів, танцювальних центрів, дозволяє забезпечити тісний зв'язок між теорією та практикою, формувати у здобувачів релевантні фахові навички та адаптивність до професійного середовища.

У цьому контексті на *державному рівні* необхідно розробити нормативно-правову базу, яка б визначала особливості реалізації дуальної освіти у сфері мистецтва, зокрема в галузі хореографії; створити фінансові механізми підтримки закладів освіти та організацій-учасників дуальної освіти (субвенції, гранти, податкові пільги для роботодавців). На *інституційному рівні* рекомендується розробити та впровадити індивідуальні освітні траєкторії для здобувачів, які поєднують аудиторну підготовку з регулярною практикою в закладах культури і мистецтва; налагодити довгострокове партнерство із професійними хореографічними колективами, театрами, танцювальними школами як базами практики та співучасниками освітнього процесу на основі угод про співпрацю, де буде чітко прописано обов'язки, умови, права та відповідальність усіх сторін у процесі реалізації дуальної моделі; упроваджувати механізми моніторингу й оцінювання ефективності дуальної освіти: зворотний зв'язок від студентів, наставників, роботодавців; аналітика працевлаштування випускників тощо.

2. *Урізноманітнення освітніх програм підготовки магістрів хореографії* з урахуванням різних стильових напрямів танцю, актуальних

потреб ринку праці та творчих уподобань здобувачів освіти. Це сприятиме підвищенню гнучкості освітнього процесу та можливостей індивідуалізації навчання. Для цього *на державному рівні* варто передбачити державним стандартом таку можливість, що дозволить реалізувати цю рекомендацію *на інституційному рівні*.

3. *Створення міждисциплінарних освітніх програм*, які поєднують хореографію з іншими мистецькими, педагогічними, менеджерськими або технологічними напрямками. Такий підхід формує комплексні професійні компетентності, необхідні в умовах сучасного культурного простору. *На державному рівні* в цьому контексті доцільним бачиться розроблення нормативно-правового забезпечення для створення таких міждисциплінарних програм, тоді як *на інституційному* – налагодження співпраці з представниками інших структурних підрозділів для створення та реалізації міждисциплінарних освітніх програм.

4. *Розробка спільних освітніх програм із закладами вищої освіти ЄС*, що передбачає інтеграцію навчальних планів, взаємне визнання кредитів, подвійне дипломування та стажування в закордонних партнерах. Виконання цієї рекомендації *на державному рівні* уможлиблюється: забезпеченням нормативного врегулювання механізмів створення програм спільних/подвійних дипломів із закладами вищої освіти країн Європейського Союзу; розроблення типових угод про реалізацію спільних програм між українськими та європейськими ЗВО; забезпечення фінансової підтримки таких програм через державні або міжнародні фонди (гранти, стипендії, субвенції на мобільність); стимулювання участі закладів освіти в міжнародних програмах, зокрема Erasmus+, Creative Europe тощо. Відповідно, *на інституційному рівні* доцільно ініціювати укладання угод про партнерство із закладами вищої освіти країн Європейського Союзу; розробити інтегровані навчальні плани, узгоджені з партнерами, з урахуванням європейських освітніх стандартів, компетентнісного підходу та системи ЄКТС; розглянути можливість призначити в закладі вищої освіти осіб, відповідальних за

адміністративну, академічну й методичну координацію таких освітніх програм і закріпити означено норму в локальних нормативних документах; сприяти викладачам і здобувачам вищої освіти в підготовці до участі в програмі (мовна підтримка, академічне консультування, адаптація курсів); налагодити системи моніторингу якості реалізації спільних програм, зокрема через залучення зовнішніх експертів і зворотного зв'язку від учасників.

5. *Заохочення здобувачів вищої освіти до участі в міжнародних мистецьких проєктах, фестивалях, конкурсах тощо* як на державному, так і на інституційному рівнях, що сприяє розвитку їхньої творчої мобільності, розширенню культурного світогляду та інтеграції в європейський культурний простір.

6. *Розширення міждисциплінарної взаємодії* на рівні закладу вищої освіти шляхом створення умов для співпраці здобувачів-хореографів із представниками суміжних мистецьких спеціальностей (музикантами, представниками театрального мистецтва, дизайнерами, медіахудожниками та ін.) для реалізації спільних творчих проєктів.

7. *Інституціоналізація партнерства з індустрією танцю* – створення довгострокових угод між ЗВО та професійними театрами, продюсерськими центрами, арт-резиденціями та медіаплатформами для забезпечення практичного досвіду студентів.

8. *Формування інноваційного освітнього середовища* для дистанційного навчання хореографії, що передбачає розробку спеціалізованих цифрових курсів, відеоматеріалів, методичних ресурсів та використання гнучких форм комунікації.

У змістово-процесуальному аспекті вважаємо за доцільне звернути увагу на такі рекомендації.

1. *Інтеграція сучасного програмного забезпечення у процес навчання*, включно з інструментами відеоаналізу рухів, візуалізації хореографічних схем, цифрового нотування танцювальної лексики тощо, з

метою оптимізації змішаних і дистанційних форматів професійної підготовки магістрів хореографії.

2. *Упровадження інноваційних технологій, зокрема віртуальної та доповненої реальності, а також штучного інтелекту, у навчальні процеси, що відкриває нові можливості для моделювання сценічного простору, візуалізації танцювальних образів та індивідуалізації навчання.*

3. *Упровадження практик арт-менеджменту, івент-менеджменту та культурного підприємництва до освітніх програм, що дозволить випускникам не лише створювати мистецький продукт, а й ефективно його організувати, просувати і комунікувати з цільовими аудиторіями.*

4. *Підтримка інклюзивного підходу в хореографічній освіті, який передбачає адаптацію освітніх програм і середовища для осіб з особливими потребами, а також розвиток напрямів, таких як танець у терапевтичному чи соціальному контексті.*

5. *Формування лідерських та комунікативних навичок здобувачів вищої хореографічної освіти як обов'язкової складової освітнього процесу, що дозволяє майбутнім фахівцям не лише керувати колективами, а й бути агентами змін у сфері культури.*

6. *Застосування системи мікрокваліфікацій у межах магістерської програми як модульного підходу до освоєння вузьких фахових або міждисциплінарних компетентностей (наприклад, аналіз сценічних рухів, цифрова хореографія, цифровий перформанс, віртуальна та доповнена реальність у танці, педагогіка танцю тощо).*

У методичному аспекті варто звернути увагу на розроблення сучасного методичного забезпечення з урахуванням використання технологій штучного інтелекту, віртуальної реальності та цифрових інструментів у навчанні хореографії, що є важливим етапом модернізації освітнього процесу у відповідь на виклики цифрової трансформації та потреби нового покоління здобувачів освіти.

Перспективними напрямками імплементації цієї рекомендації можуть стати:

1. *Інтеграція технологій штучного інтелекту* через створення адаптивних навчальних платформ, що аналізують прогрес здобувача вищої освіти й формують індивідуальні траєкторії навчання; упровадження систем розпізнавання руху та корекції помилок за допомогою алгоритмів комп'ютерного зору (motion capture + ШІ); використання ШІ-асистентів для формування вправ, рекомендацій з техніки виконання та розробки репертуару.

2. *Використання віртуальної та доповненої реальності (VR/AR)* шляхом створення віртуальних студій для репетицій і сценічного моделювання; розробки інтерактивних навчальних модулів (наприклад, вивчення сценічного простору або групових побудов у 3D-середовищі); застосування AR-технологій для візуалізації хореографічних схем під час занять.

3. *Розроблення цифрового навчально-методичного забезпечення*, що передбачає підготовку інтерактивних підручників, відеоінструкцій, онлайн-курсів та платформ із доступом до навчальних матеріалів; розробку цифрових бібліотек хореографічних постановок, рухових комбінацій, аналітичних інтерпретацій танцю; застосування відеоаналізу техніки виконання для самооцінювання та фахового зворотного зв'язку. Окремо варто звернути увагу на необхідність розроблення методичних рекомендацій щодо використання цифрових інструментів (створення посібників для викладачів із впровадження цифрових ресурсів у хореографічний процес; розробку дидактичних моделей змішаного навчання, включаючи синхронні та асинхронні формати. підготовку педагогів-хореографів до роботи з технологіями); проведення тренінгів, семінарів та курсів підвищення кваліфікації з цифрової грамотності та використання інновацій у мистецькій освіті; формування міждисциплінарних команд розробників (викладачі, ІТ-фахівці, методисти, хореографи) для створення інноваційного контенту.

У професійно-педагогічному аспекті перспективним напрямом є активізація міжнародної академічної мобільності викладачів і здобувачів вищої освіти, зокрема через згадані вище програми Erasmus+, Creative Europe тощо, з метою вивчення інноваційних методик викладання, ознайомлення з європейськими моделями підготовки магістрів хореографії та налагодження професійних контактів.

Перспективним у цьому аспекті є й запровадження системи менторства та професійного супроводу для здобувачів вищої освіти з боку досвідчених педагогів, хореографів-практиків та діячів культури, що сприятиме формуванню професійної ідентичності та підвищенню мотивації.

Висновки до розділу 3

У розділі визначено сучасний стан професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України й подано рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в означених закладах.

Для кращого усвідомлення сучасних перетворень, що відбуваються в галузі вищої хореографічної освіти в Україні, здійснено ретроспективний аналіз генези професійної підготовки майбутніх хореографів у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, виявлено чинники, що справляли вплив на означений процес.

Охарактеризовано структуру вищої хореографічної освіти магістерського рівня в Україні. З'ясовано, що станом на 2024 р. освітня пропозиція охоплює 76 освітніх програм, які реалізуються у 21 закладі вищої освіти України зі спеціальності 024 Хореографії галузі знань 02 Культура і мистецтво. Виявлено, що на відміну від широкої пропозиції освітніх програм, якою відзначаються заклади вищої освіти країни Європейського Союзу, українські ЗВО пропонують переважно освітні програми, назва яких повністю дублює назву спеціальності – «Хореографія». Застосування методу контент-аналізу дозволило встановити,

що серед 76 освітніх програм 70 має назву «Хореографія», 3 – «Хореографія і танцювальні види спорту» і 3 «Хореографія. Народна хореографія».

Констатовано, що назви освітніх програм з хореографії не відображають їх специфіку, на відміну від освітніх програм підготовки магістрів хореографії, запроваджених у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу, а тому ускладнюють процес вибору вступником освітньої програми, яка б найбільше відповідала його потребам та інтересам, а також вимогам сучасного ринку праці не лише в Україні, а й у світі в цілому.

На основі аналізу теоретичних та організаційно-педагогічних засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу визначено позитивні концептуальні ідеї та кращі практики й на їх основі розроблено рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти України. Рекомендації структуровано за аспектами (організаційним, змістово-процесуальним, методичним, професійно-педагогічним) та рівнями (державний та інституційний), окресленими в межах кожного з аспектів.

У межах організаційного аспекту важливим є розвиток дуальної освіти в сфері хореографії; урізноманітнення пропозиції освітніх програм підготовки магістрів хореографії; створення міждисциплінарних освітніх програм; створення спільних освітніх програм із європейськими закладами вищої освіти; заохочення здобувачів освіти до участі в міжнародних мистецьких проєктах; налагодження співпраці з представниками різних мистецьких спеціальностей для створення міждисциплінарних творчих продуктів; розширення міждисциплінарної взаємодії на рівні закладу вищої освіти шляхом створення умов для співпраці здобувачів-хореографів із представниками суміжних мистецьких спеціальностей для реалізації спільних творчих проєктів; інституціоналізація партнерства з індустрією танцю; створення інноваційних середовищ дистанційного навчання хореографії тощо.

У змістово-процесуальному аспекті рекомендовано: інтеграцію сучасного програмного забезпечення у процес навчання, включно з інструментами відеоаналізу рухів, візуалізації хореографічних схем, цифрового нотування танцювальної лексики тощо, з метою оптимізації змішаних і дистанційних форматів професійної підготовки магістрів хореографії; упровадження інноваційних технологій, зокрема віртуальної та доповненої реальності, а також штучного інтелекту, у навчальні процеси; упровадження практик арт-менеджменту, івент-менеджменту та культурного підприємництва до освітніх програм; просування інклюзивного підходу в хореографічній освіті; формування лідерських та комунікативних навичок здобувачів вищої хореографічної освіти як обов'язкової складової освітнього процесу, що дозволяє майбутнім фахівцям не лише керувати колективами, а й бути агентами змін у сфері культури; застосування системи мікрокваліфікацій у межах магістерської програми як модульного підходу до освоєння вузьких фахових або міждисциплінарних компетентностей.

У методичному аспекті варто звернути увагу на розроблення сучасного методичного забезпечення з урахуванням використання технологій штучного інтелекту, віртуальної реальності та цифрових інструментів у навчанні хореографії, що є важливим етапом модернізації освітнього процесу у відповідь на виклики цифрової трансформації та потреби нового покоління здобувачів освіти.

У професійно-педагогічному аспекті перспективним напрямом є активізація міжнародної академічної мобільності викладачів і здобувачів вищої освіти, зокрема через згадані вище програми Erasmus+, Creative Europe тощо, з метою вивчення інноваційних методик викладання, ознайомлення з європейськими моделями підготовки магістрів хореографії та налагодження професійних контактів, а також запровадження системи менторства та професійного супроводу для здобувачів вищої освіти з боку досвідчених педагогів, хореографів-практиків та діячів культури, що сприятиме формуванню професійної ідентичності та підвищенню мотивації.

Результати дослідження третього розділу відображено в публікаціях автора дисертації (Бойченко, Ян Сісі, 2025в).

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження, спрямоване на з'ясування теоретичних та організаційно-педагогічних засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу дозволило дійти таких **висновків**.

Схарактеризовано стан розробленості проблеми професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти в порівняльно-педагогічному дискурсі.

Установлено, що найбільший науковий інтерес у дослідників-компаративістів викликає досвід професійної підготовки хореографів у країнах Європейського Союзу, США, Великій Британії та Китаї. Ці країни демонструють різноманітні моделі хореографічної освіти, зокрема розмаїття типів освітніх установ і свободу вибору технік, стилів та напрямів. Такий підхід сприяє формуванню у здобувачів індивідуального творчого стилю. Важливою складовою є міжкультурна взаємодія, участь у міжнародних програмах і фестивалях, що забезпечує інтеграцію у світовий мистецький простір. Особливу увагу приділено використанню хореології, соматичних практик та цифрових технологій у навчальному процесі. Упровадження сучасних педагогічних підходів до сучасного танцю, зокрема когнітивного, динамічного, афективного та просторового, сприяє формуванню ключових професійних компетентностей. Досвід США та Китаю виокремлюється акцентом на емоційній взаємодії, інституційній підтримці галузі та активному застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, включно зі штучним інтелектом.

Окреслено концептуальні та історичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

У межах аналізу концептуальних засад професійної підготовки магістрів хореографії в країнах Європейського Союзу визначено сутність чотирьох провідних підходів: холістичного, рефлексивного, соматичного та

трансформаційно-системного. Виявлено, що холістична парадигма спрямована на інтеграцію особистісного, тілесного, емоційного та інтелектуального вимірів, забезпечуючи формування цілісного світогляду здобувача освіти. Рефлексивний підхід переорієнтовує навчання з технічного вдосконалення навичок на розвиток самосвідомості, індивідуального досвіду та творчості. Соматичний підхід акцентує на внутрішньому сприйнятті руху й відчуттів, відкидаючи авторитарність і стимулюючи самопізнання, що особливо актуально в умовах сучасних викликів. Трансформаційно-системний підхід охоплює низку компонентів (творчі завдання, гнучке мислення, наставництво, репетиційну критику, воркшопи), які сприяють формуванню гнучкого, креативного і професійно мобільного фахівця. Узагальнення зазначених підходів дозволяє сформувати методологічну платформу сучасної хореографічної освіти, що відповідає вимогам особистісного зростання та адаптації до змін у глобалізованому мистецько-освітньому середовищі.

З'ясування історичних засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу дозволило прослідкувати становлення моделей хореографічної освіти у європейських країнах в історичній ретроспективі, виявити ключові етапи її становлення та трансформації. Показано, що формування системи хореографічної освіти у країнах ЄС проходило через складні процеси інституціоналізації мистецької підготовки, поступової академізації танцювального мистецтва та інтеграції хореографії в загальноєвропейський освітній простір.

Обґрунтовано змістові та методичні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

У процесі аналізу змістових засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу виокремлено основні напрями навчання: танцювальні студії, хореографія, історія танцю та запис танцю. Досліджено зміст і структуру провідних магістерських програм, що реалізуються закладами вищої освіти Фінляндії, Нідерландів, Швеції, Бельгії, Німеччині та Італії, включно з міждисциплінарними напрямами,

такими як менеджмент у перформативному мистецтві та танцювально-рухова терапія.

З'ясовано, що ефективна підготовка хореографів вимагає індивідуалізованого та адаптивного підходу, що враховує стиль танцю, рівень підготовки здобувачів освіти, вік і просторові умови. Важливими складовими є чітке планування занять, попереднє оцінювання, поступове нарощування навантаження та забезпечення безпечного освітнього простору. Позитивне навчальне середовище, інклюзія й повага до розмаїття сприяють активному залученню, розвитку навичок і успішному навчанню здобувачів освіти.

Висвітлено роль та місце цифрових технологій у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. Доведено, що впровадження новітніх цифрових технологій, як-от: VR-платформи, мобільні застосунки, системи захоплення руху та штучний інтелект, суттєво змінює методи викладання танцю, поглиблюючи аналітичне осмислення руху, соматичну усвідомленість і естетичне сприйняття. Такі інструменти формують імерсивне навчальне середовище, що стимулює креативність, гнучкість мислення й індивідуальне вираження, водночас трансформуючи уявлення про тіло, простір та ідентичність. Крім того, цифрові технології сприяють появі нових педагогічних стратегій, орієнтованих на співтворчість, інтерактивність, адаптивність і роботу з даними. У результаті цифровізація постає не просто як тенденція, а як невід'ємна складова сучасної та майбутньої хореографічної освіти.

На основі характеристики сучасного стану професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти України розроблено рекомендації щодо використання позитивного європейського досвіду в означених закладах в організаційному, змістово-процесуальному, методичному та професійно-педагогічному аспектах на державному та інституційному рівнях.

В організаційному аспекті доцільно розвивати дуальну освіту, створювати міждисциплінарні та спільні освітні програми з європейськими ЗВО, підтримувати участь здобувачів вищої освіти в міжнародних проєктах,

налагоджувати партнерство з індустрією танцю тощо. У змістово-процесуальному аспекті рекомендовано інтегрувати сучасне програмне забезпечення та цифрові інструменти (відеоаналіз, візуалізація рухів, танцювальне нотування), застосовувати VR/AR і ШІ в навчанні, впроваджувати арт-менеджмент, інклюзію, мікрокваліфікації, а також розвивати лідерські та комунікативні навички здобувачів. У методичному аспекті варто оновлювати методичне забезпечення з урахуванням цифрових і ШІ технологій, що відповідають потребам нової генерації здобувачів. У професійно-педагогічному аспекті актуальними є міжнародна академічна мобільність (Erasmus+, Creative Europe), впровадження менторства й залучення до освітнього процесу практиків задля формування професійної ідентичності майбутніх хореографів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в порівняльному аналізі організаційно-педагогічних засад підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти інших країн світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андрошук, Л. М. (2022). Еволюція класичного танцю в контексті розвитку танцівника та спортсмена. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 2, 54-58.
- Андрошук, Л. М. (2019). Інновації у практичній підготовці майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1-2 (13-14), 211-220.
- Андрошук, Л. М. (2022). Роль концепції хореоавтора у втіленні авторської ідеї при постановці хореографічного твору. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 49, том 1, 50-55.
- Бігус, О. О. (2021). Сучасні тенденції хореографічної освіти в Україні. *Танцювальні студії*, 4(2), 154-161.
- Бідюк, Н. (2020). Сучасна хореографічна освіта: британський та український досвід. Педагогічний часопис Волині, 1(16), 7-13. DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2020-01-7-14>
- Бідюк, Д. Є. (2018). Стандартизація професійної підготовки хореографів у британському досвіді. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 52, 228-231.
- Благова, Т. (2010). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 50, 72-76.
- Благова, Т. (2021). Розвиток хореографічної освіти в Україні у структурі навчальних закладів культури і мистецтва. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 3, 58-65.
- Бойченко, М., Ян Сісі (2025а). Змістові засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського

- Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (144), 373-381. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/373-381>
- Бойченко, М., Ян Сісі (2025б). Цифрові технології у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (141), 427-436. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/427-436>
- Бойченко, М. Ян Сісі (2025в). Академічна доброчесність у мистецькій освіті: сучасні тенденції. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15-16 травня 2025 року)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, (сс. 135-136).
- Бойченко, М., Ян Сісі (2025г). Розвиток трансверсальних навичок магістрів хореографії у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти країн ЄС. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей V всеукраїнської науково-практичної конференції (24 квітня 2025 року, м. Запоріжжя)*. Запоріжжя, (сс. 47-49).
- Ван Чжень (2023). Застосування імерсивних технологій у професійній підготовці майбутніх хореографів. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 63, Том 1, 103-107.
- Горбатова, Н. О. (2017). Хореографічна освіта в Україні (1945–1975 рр.). *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 39, 88-97.
- Єфімчук, О. (2012). Специфіка професійної підготовки вчителя хореографії у педагогічному ВНЗ. *Педагогічний дискурс*, 13, 95-100.
- Зузяк, Т. П., Грінченко, Т. Д., Мацюк, О. М. (2023). Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя хореографії в контексті транкультурної комунікації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 3, 21-26.

<https://library.vspu.net/server/api/core/bitstreams/5f08d073-607b-4220-a56f-2a0d5b78501e/content>

Зузяк, Т. П., Грінченко, Т. Д., Мацюк, О. М. (2023). До питання фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії: професіографічний підхід. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 29, 85-91. <https://sj.edu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/1349>

Мартиненко, О. (2019). Підготовка фахівця-хореографа в контексті розвитку сучасної освіти в Україні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 127-136.

Медвідь, Т. А. (2018). Компетентнісні засади професійної підготовки майбутніх хореографів у класичному університеті. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 2, 234-238.

Наказ МОН України «Про проведення експерименту на всеукраїнському рівні за темою «Формування творчої особистості здобувача освіти в умовах мистецького профілю навчання» у вересні 2024 – червні 2027 років» № 1192 від 23 серпня 2024 року» (2024). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-provedennia-eksperymentu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-formuvannia-tvorchoi-osobystosti-zdobuvacha-osvity-v-umovakh-mystetskooho-profiliu-navchannia-u-veresni-2024-cherвні-2027-rokiv>

Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» № 359 від 04 березня 2020 року (2020). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-024-horeografiya-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>

Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» № 358 від 04 березня 2020 року (2020). Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-024-horeografiya-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>

Освітньо-професійна програма (зі змінами) 024.00.01 «Хореографія» другого (магістерського) рівня вищої освіти (2023). Київський університет імені Бориса Грінченка. Режим доступу:

https://fmmh.kubg.edu.ua/images/phocagallery/2023/Documents/Navch-metod_dialnist/Osvitni_programi/HR/Magister/Опис_ОПП_Хореографія_магістр_зі_змінами_2023_2021_2017.pdf

Освітньо-професійна програма «Хореографія» (2021). ДЗ

«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Режим доступу:

https://pnpu-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?ga=1&id=%2Fpersonal%2Fsite%5Fpdpu%5Fedu%5Fua%2FDocuments%2FФакультети%2Fмузичної%20та%20хореографічної%20освіти%2FКафедри%2FКафедра%20музичного%20мистецтва%20і%20хореографії%2FДіяльність%20за%20ОПП%2F024%20Хореографія%2FDругий%20%28магістерський%29%2FOПП%20024%20Хореографія%20Другий%20магістерський%20рівень%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fsite%5Fpdpu%5Fedu%5Fua%2FDocuments%2FФакультети%2Fмузичної%20та%20хореографічної%20освіти%2FКафедри%2FКафедра%20музичного%20мистецтва%20і%20хореографії%2FДіяльність%20за%20ОПП%2F024%20Хореографія%2FDругий%20%28магістерський%29

Освітньо-професійна програма «Хореографія» (2023). Київський національний університет культури і мистецтв. Режим доступу:

<https://dance.knukim.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/Магістр-ОПП-2023.pdf>

Освітньо-професійна програма «Хореографія» (2024а). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Режим доступу:

<https://drive.google.com/file/d/1SgunegMPnQQ5afaBEVgZ-Zhx-yD5CGks/view>

Освітньо-професійна програма «Хореографія» (2024б). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1yM3ozDxTGLFInOe2kJrzl8y7WQP4eiFb/view>

Освітньо-професійна програма «Хореографія» (2024в). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Режим доступу: https://drive.google.com/drive/folders/1TaBVRJHcgCd9jfDWNSWEB_R8zNLB7yZ

Плахотнюк, О. А. (2019). Хореографічна освіта у класичному університеті. *Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, (сс. 44-46).

Ростовська, Ю. О. (2024). Проблема освоєння національних хореографічних традицій майбутніми викладачами хореографії у процесі занять народно-сценічним танцем у закладах вищої освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 1*, 119-126.

Тараненко, Ю. П. (2017). Професійна підготовка майбутніх учителів хореографії в контексті розвитку мистецької педагогіки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 1*, 215-221.

Тарасюк, А. М. (2012). Професійна підготовка майбутніх учителів хореографії до роботи у позашкільних закладах освіти. *Педагогічний альманах, Вип. 13*.

Ткаченко, М. В. (2023). *Формування готовності майбутніх хореографів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності* (дис. ... докора філософії за спец. 011 Освітні, педагогічні науки). Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава.

- Федорчук, В., Єліна, А., Лук'яненко, К. (2025). Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх хореографів в університеті. *Актуальні питання гуманітарних наук, Вип. 90, том 2*, 319-325.
- Хващевська, О. (2024). Теоретичні аспекти розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 20, 64-73.
- Хендрик, О. Ю. (2009). Хореографічна освіта України: соціально-педагогічний аспект. *Педагогічні науки*, 51, 392-398.
- Хендрик, О. Ю. (2016). Проблема забезпечення навчально-методичним інструментарієм дисципліни «Танець Контемпорарі» у ВНЗ України. *Культура України. Сер. Мистецтвознавство*, 54, 255-265.
- Хендрик, О., Макарова, І. (2025). Особливості підготовки хореографів у закладах вищої освіти: український та світовий досвід. *Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 84, Том 3*, 131-139.
- Цянь, Ч. (2023). Розвиток художньо-естетичних орієнтирів студентів коледжів засобами хореографічного мистецтва: тренди, моделі, орієнтири. *Академічні візії*, 17. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7695871>
- Чан Чжень (2022). Особливості підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва у процесі навчання закладів вищої освіти КНР. *Education. Innovation. Practice*, 10, 50-53.
- Червонська, Л. М. (2018). Особливості професійної підготовки студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету, Серія: Педагогічні науки, Вип. 1*, 255-259.
- Черкасов, В. (2023). Методологічні підходи в сегменті формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 61, 66-76.
- Чжан Сяо (2021). *Формування професійної майстерності майбутніх хореографів у процесі навчання спеціальних дисциплін* (дис. ... доктора філософії зі спец. 011 Освітні, педагогічні науки). Суми.

- Чжень, Ч. (2023). Досвід підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва в закладах вищої освіти КНР: практичний аспект. *Теорія і методика професійної освіти*, 61, 143-146.
- Чуба, В. (2014). Проблеми формування професійних якостей майбутніх хореографів в системі вищої освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 10, 221-227.
- Ян Сісі (2024). Концептуальні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (139), 505-515. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/505-515>
- Ян Сісі (2025а). Роль танцю в історії розвитку суспільства: світовий та європейський контексти. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2024 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 115-116).
- Ян Сісі (2025б). Інноваційні технології навчання магістрів хореографії в країнах Європейського Союзу. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 19–20 берез. 2025 р.)*. Харків, (сс. 100-103). <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18335>.
- Ян Сісі (2026). Соматичний підхід як теоретико-методологічне підґрунтя професійної підготовки магістра хореографії. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2025 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 182-183).
- Alexander, S., Boehm, J.D., & Glen, N. (2023). Using mobile technologies to enhance learning and improving student engagement in the dance studio. *Research in Dance Education*, 24(2), 154-172.
- Allsopp, R., Lepscki, A. (2007). Call for Papers. *Performance Research*, 13.

- Alsup, J. (2005). Teachers as people. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 18(1), 19-24.
- Amabile, T. (1979). Effects of External Evaluation on Artistic Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233.
- Androshchuk, L., Medvid, T., Blahova, T., Zhyrov, O., Bykova, O. (2023). Training of Choreographers in Higher Education Institutions. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 23, 14-27.
- Andrzejewski, C. (2009). Toward a Model of Holistic Dance Teacher Education, *Journal of Dance Education*, 9(1), 17-26.
- Bannerman, C. (2009). Viewing a/new: the landscape of dance in 2009. *Research in Dance Education*, 10(3), 231-240.
- Barr, R., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (6), 12-26.
- Bazela, D., Keba, M., Vakulenko, O., Yefanova, S., Baticieva, N., & Shestopal, L. (2024). Higher artistic education in ballroom choreography: Forecast of educational trends. *Multidisciplinary Reviews*, 6, 2023spe009.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing. Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Bidyuk, D. (2018). Professional Training of Choreography Students in European Universities. *Comparative Professional Pedagogy*, 8, 39-46.
- Bigus, O., Bazela, D., Pidlypska, A., Bilash, O., Yefanova, S., Khodakivska, N. (2022). Choreography in the art education system: modern Ukrainian and world practice. *SPORT TK, Vol. 11, Supplement 3, Article 4*, 1-12.
- Bigus, O., Bilash, O., Vyshotravka, L., Khotsianovska, L., Babych, O., Hres, O. (2021). The professional choreographic education: current state and development trends. *Laplage em Revista*, 7, 42-54.
- Bonbright, J. M. (1999). Dance education 1999: status, challenges, and recommendations. *Arts Education Policy Review*, 101(1), 33-39.

- Broadhurst S., Machon, J. (ed.) (2006). *Performance and Technology: Practices of Virtual Embodiment and Interactivity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Buck, R. (2003). *Teachers and dance in the classroom: 'So, do I need my tutu?'* (PhD diss.). University of Otago, New Zealand.
- Calvert, T., Wilke, L., Ryman, R., Fox, I. (2005). Applications of Computers to Dance. *IEEE computer graphics and applications*, 25, 6-12.
- Camurri, A., Ferrentino, P. (1999). Interactive environments for music and multimedia. *Multimedia systems, Special Issue on Audio and Multimedia*. ACM & Springer.
- Chappell, K. (2007). The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 39-56.
- Cherkasov, V. F. (2018) Model of scientific competence formation of future choreography teachers in the process of professional training. *Academic Notes [Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University]*. Series: *Pedagogical sciences*, 163, 47-52.
- Choreography and Performance (MA)*. URL: <https://www.uni-giessen.de/en/study/courses/master/cap>.
- Choreography, master*. URL: <https://www.uniarts.fi/en/study-programmes/choreography-master/>.
- Dance Movement Therapy*. URL: <https://www.srh-university.de/en/master/dance-movement-therapy/t/>.
- Dance pedagogy, master*. URL: <https://www.uniarts.fi/en/study-programmes/dance-pedagogy-masters-programme/#:~:text=Dance%20pedagogy%2C%20master>.
- Dance performance, master*. URL: https://www.uniarts.fi/en/study-programmes/dance-performance-masters-programme/?utm_source=Keystone&utm_campaign=Keystone&utm_medium=ReadMoreSchoolWebsiteCTA.
- DeLahunta, S. (2010). *Shifting Interfaces: art research at the intersections of live performance and technology* (PhD thesis). University of Plymouth, UK.

- Dragon, D. A. (2015). Creating Cultures of Teaching and Learning: Conveying Dance and Somatic Education Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 15 (1), 25-32.
- Dyer, B. (2009). Merging Traditional Technique Vocabularies with Democratic Teaching Perspectives in Dance Education: A Consideration of Aesthetic Values and Their Sociopolitical Context. *The Journal of Aesthetic Education*, 43 (4), 108-123.
- Dyer, B. (2010). The Perils, Privileges and Pleasures of Seeking Right from Wrong: Reflecting Upon Student Perspectives of Social Processes, Value Systems, Agency and the Becoming of Identity in the Dance Technique Classroom. *Research in Dance Education*, 11 (2), 109-129.
- Enghauser, R. (2007). The Quest for an Ecosomatic Approach to Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 7(3), 80-90.
- Fawcett, T. (1988). Dance and Teachers of Dance in Eighteenth-Century Bath. *Bath History*, 2, 27-48.
- Forsythe, W., & Kaiser, P. (2014). Dance Geometry. *Performing Research: A Journal of the Performing Arts*, 4(2), 64-71.
- Geraldine, O., Tim, M. (2005). Student-Centred Learning: What Does It Mean for Students and Lecturers? In *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, edited by G. O'Neill, S. Moore, and B. McMullin, (pp. 30-39).
- Gilbert, A. G. (2005). Dance education in the 21st century: a global perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(5), 26-35.
- Glazewski, K. (2019). Toward Understanding the Practice and Potential of Educational Technologies on Our Campuses: Should We Be Skeptics First?. In Adesope, O.O., Rud, A.G. (Eds.), *Contemporary Technologies in Education*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Global Master in Performing Arts Management*. URL: <https://www.accademialascale.it/en/management/master-in-performing-arts-management>

- Goff, M. (2003). John Thurmond Junior – John Weaver’s Successor? *Proceedings, Society of Dance History Scholars, Twenty-Sixth Annual Conference, University of Limerick, Limerick, Ireland, 26-29 June 2003 (Stoughton, Wisconsin, 2003)*, (pp. 40-44).
- Gray, J.A. (1984). Dance in computer technology: A survey of applications and capabilities. *Interchange*, 15, 15-25.
- Harris-Warrick, R. (1998). Tambourin. *International Encyclopedia of Dance*, vol. 6. New York.
- Hashimoto, Y., Murakoshi, N., & Higashide, M. (2025). Somatic Feedback Design for Ballet Studios in Japan: A Case Study on Integrating Somatic Education in Ballet Training. *Journal of Dance Education*, 1–11.
- H’Doubler, M. N. (1921). *A manual of dancing: Suggestions and bibliography for the teacher of dancing*. Madison, WI. Tracy and Kilgore.
- Hong Jon-Chao, Mei-Lien Chen, Jian-Hong Ye. (2020). Acceptance of YouTube Applied to Dance Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 10 (1), 7-13.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
- Joshi, M., Jadhav, S. (2021). An extensive review of computational dance automation techniques and applications. *Proceedings of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 477, 20210071.
- Joyce, M. (1994). *First steps in teaching creative dance to children*. Mountain View, California: Mayfield.
- Kasimanova, L.A., Boven, In. (2021). Content of professional training of teacher-choreographers in China. *SHS Web of Conferences*, 97, 01026.
- Komarovska, O. (2021). Education of values of students-dancers in the process of teaching history of choreography. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 25(1), 151-162.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.

- Khendryk, O. (2019). *The Pedagogical Approaches of the Contemporary Dance Training for Choreography of the Students of Ukrainian Higher Educational Establishments*. Culture of Ukraine.
- Korthagen, F. A. M. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77-97.
- Korthagen, F. A. M., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11*(1), 47-71.
- McCabe, L. V., & Risner, D. (2023). Using Student Field Observations in Dance Pedagogy Coursework: Learner and Teacher Perspectives. *Journal of Dance Education, 25*(1), 23-34.
- Lakes, R. (2005). The Message Behind the Methods: The Authoritarian Pedagogic Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals". *Arts Education Policy Review, 106* (5), 3-20.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A. J., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education, 37*(2), 203-217.
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., & Simons, P. R. J. (2009). Difficulties teachers report about students' reflection: Lessons learned from dance education. *Teaching in Higher Education, 14*(3), 315-326.
- Li, R., Yang, S., Ross, D., Kanazawa, A. (2021). AI Choreographer: Music Conditioned 3D Dance Generation with AIST++. *2021 IEEE/CVF International Conference on Computer Vision (ICCV)*, 13381-13392.
- Li, Zihao, Mingming Zhou, Timothy Teo (2018). Mobile Technology in Dance Education: A Case Study of Three Canadian High School Dance Programs. *Research in Dance Education, 19* (2), 183-196.
- Mainwaring, L., Donna, M.S. (2010). Teaching the Dance Class: Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image. *Journal of Dance Education, 10*, 14-21.

Master of Arts – Dance Studies. URL: <https://www.hfmt-koeln.de/en/dance/study-programs/dance-master-of-arts/dance-studies-master-of-arts/>

Master of Arts in Dance. URL: <https://www.zhdk.ch/en/departments/ddk/dance-552>.

Master Choreography. URL: https://www.fontys.nl/en/Study-at-Fontys/Programmes/Master-Choreography.htm?utm_source=keystone-button&utm_medium=referral&utm_campaign=keystone

Master in Dance. URL: <https://ap-arts.be/en/programme-master-dance>

Master's Programme Dance Education. URL: https://www.uniarts.se/english/courses/master-programmes/masters-programme-dance-education/?utm_source=chatgpt.com

Miller, R. (2000). Holism and meaning: foundations for a coherent holistic theory. In *Caring for New Life: Essays on Holistic Education*, (pp. 19-40). Brandon, VT: Resource Center for Redesigning Education.

Milliken, F. J., Bartel, C. A., Kurtzberg, T. R. (2003). Diversity and Creativity in Work Groups. In Paulus, P. B., Nijstad, B. A. (ed.), *Group creativity innovation through collaboration*, (pp. 32-62). Oxford NY: Oxford University Press.

Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.

Mova, L. (2019a). Improvisation as an important element of future choreographers training. *European Humanities Studies: State and Society*, 17(1(I)), 130-140.

Mova, L. (2019b). Using dance movement therapy tools for future choreographers training. *European Humanities Studies: State and Society*, 17(1(II)), 60-71.

Nazir, M. S. & Abdalla, A. (2021). Smart Interactive Learning Measures for the Modern Education System. *Sumerianz Journal of Scientific Research*.

Nicol, D., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.

- Novosadova, A. (2024). Principles of formation of genre-style competence of future teachers of music and choreography. *Art in Contemporary Culture: Theory and Practice of Teaching*, 4, 38-44.
- Oliver, W. (2011). The Influence of Pop Culture and Mass Media on Dance Education Today. *Journal of Dance Education*, 11 (4), 111-112.
- Parrish, M. (2001). Integrating technology into the teaching and learning of dance. *Journal for the National Dance Education Organization*, 1(1), 20-25.
- Parrish, M. (2016). Toward Transformation: Digital Tools for Online Dance Pedagogy. *Arts Education Policy Review*, 117 (3), 168-182
- Purkayastha, P. (2019). Dance and Identity. In S. Dodds (Ed.), *Bloomsbury Companion to Dance*. Bloomsbury.
- Råman, T. (2009). Collaborative Learning in the Dance Technique Class. *Research in Dance Education*, 10 (1), 75-87.
- Richmond, C., Bird, K. (2020). Dance Teaching Pedagogy: A Time for Change. *Dance Research Aotearoa*, 6, 2020.
- Rimmer, R. (2017). Negotiating the Rules of Engagement: Exploring Perceptions of Dance Technique Learning Through Bourdieu's Concept of 'Doxa'. *Research in Dance Education*, 18 (2), 221-236.
- Risner, D. (2010). Dance Education Matters: Rebuilding Postsecondary Dance Education for Twenty-First Century Relevance and Resonance. *Journal of Dance Education*, 10(4), 95-110.
- Sagasti, F. (2019). Information Technology and the Arts: The Evolution of Computer Choreography during the Last Half Century. *Dance Chronicle*, 42, 1-52.
- Sanders, C.D. (2021). *An Exploration into Digital Technology and Applications for the Advancement of Dance Education* (Doctoral Dissertation).
- Schön, D. (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schupp, K. (2022). Rethinking the pedagogy of dance pedagogy. *Research in Dance Education*, 25(3), 254-267.

- Senecal, S., Nijdam, N., Aristidou, A., Thalmann, N. (2020). Salsa dance learning evaluation and motion analysis in gamified virtual reality environment. *Multimedia Tools and Applications*, 79.
- Shippen, J.M., May, B. (2010). Calculation of Muscle Loading and Joint Contact Forces during the Rock Step in Irish Dance. *Journal of Dance Medicine & Science*, 14(1), 11-18.
- Shunk, D. H. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective*. 6th ed. Boston: Pearson.
- Sims, M., & Erwin, H. (2012). A Set of Descriptive Case Studies of Four Dance Faculty Members' Pedagogical Practices. *Journal of Dance Education*, 12(4), 131-140.
- Smith-Autard, J. (2002). *The art of dance in education* (2nd ed.). London: A & C Black.
- Sööt, A., & Leijen, Ä. (2012). Designing Support for Reflection Activities in Tertiary Dance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 448-456.
- Stanley, S., M. (2015). The Age of Electronic Image: The Effect on Art Education. *Art Education*, 46(9), 8-14.
- Stavredes, T. (2011). *Effective Online Teaching: Foundations and Strategies for Student Success*. John Wiley & Sons.
- Stinson, S. W. (2004). My body/myself: Lessons from dance education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. London: Kluwer Academic.
- Stinson, S. W. (2005). The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education, *Journal of Dance Education*, 5(2), 51-57.
- Stinson, S. W. (2010). Questioning Our Past and Building a Future: Teacher Education in Dance for the 21st Century. *Journal of Dance Education*, 10(4), 136-144.
- Tkachenko, I. (2021). Structure and content of higher choreographic education in the countries of the European Union: experience of Poland and Germany.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1(105), 353-365.

Tkachenko, I. (2024). Innovative approaches to teaching choreography in University education. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(139), 62-70.

VanManen, M. (1997). *Researching Lived Experiences*. New York: The State University of New York Press.

Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice: Five Key Changes to Practice*. Somerset, United States: John Wiley & Sons, Incorporated.

Whatley, S. (2016). *Somatic Practices: How Motion Analysis and Mind Images Work Hand in Hand in Dance*.

Whatley, S., Varney, R. (2009). Born digital; dance in the digital age. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 5, 51-63.

Young, E. (2015). Educational Privacy in the Online Classroom: FERPA, MOOCS, and the Big Data Conundrum. *Harvard Journal of Law & Technology*, 28 (2), 549-593.

Zimmermann, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

ДОДАТКИ

Додаток А

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
 вул. Роменська, 87 м. Суми 40002, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
 E-Mail: rector@sspu.edu.ua www.sspu.edu.ua
 Код ЄДРПОУ 02125510

26.05.2025 № 1101 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта
Ян Сісі на тему «**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ**
ХОРЕОГРАФІЙ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Упровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта Ян Сісі здійснювалося в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка протягом 2023–2025 рр. викладачами кафедри педагогіки у процесі викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти», «Теорія і методика позашкільної освіти України», «Порівняльна педагогіка вищої школи та позашкілля» та ін.

Зміст зазначених курсів був оновлений за допомогою результатів дисертаційного дослідження Ян Сісі щодо теоретичних та організаційно-педагогічних засад професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу, а також рекомендацій щодо імплементації європейського досвіду в практику українських ЗВО.

Протягом навчання в аспірантурі Ян Сісі брав активну участь у міжнародних науково-практичних конференціях, які проводилися кафедрою педагогіки та університетом у 2022–2025 рр., що знайшло відображення у програмах та матеріалах конференцій. Результати впровадження було обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 11 від 22 травня 2025 р.).

Ректор



Юрій ЛЯННОЙ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@npnu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

02.06.2025 № 2054/01-50/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Я. Сісі

на тему *«Професійна підготовка магістрів хореографії
в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу»*

на здобуття ступеня доктора філософії

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2023–2025 рр. у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження Я. Сісі на тему «Професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу».

В освітньому процесі для здобувачів другого рівня вищої освіти спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки; 024 Хореографія впроваджувалися теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження, що передбачало оновлення змісту дисциплін циклу загальної підготовки («Історія педагогіки вищої школи») та циклу професійної підготовки («Теорія та історія сучасного театрального танцю»), а також ресурсного забезпечення цього процесу.

Ідеї, що відображають прогресивний європейський досвід, а також розроблені автором рекомендації щодо їх креативного впровадження в освітній процес українських закладів вищої освіти, зокрема у сфері цифровізації професійної підготовки, були позитивно сприйняті науково-педагогічними працівниками Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Це стало підґрунтям для високої оцінки якості наукового

дослідження, здійсненого Я. Сісі, та визнання його практичної значущості для розвитку теорії й методики вищої освіти.

Результати дисертації Я. Сісі обговорено і схвалено на засіданні кафедри загальної педагогіки та андрагогіки (протокол № 22 від 27 травня 2025 р.).

Проректор з наукової роботи



Василь ФАЗАН



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

17.03.2025р. № 06/09

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Ян Сісі

на тему «Професійна підготовка магістрів хореографії

в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу»

на здобуття ступеня доктора філософії

за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2023-2025 років у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського здійснювалось упровадження результатів дисертаційного дослідження Ян Сісі на тему «Професійна підготовка магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу». Зокрема, наукові нароби дисертанта використовувалися викладачами кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії в процесі здійснення освітньої діяльності, для поглиблення у здобувачів освіти знань щодо сучасних тенденцій та інноваційних технологій у підготовці виконавців у галузі перформативного мистецтва.

Відзначимо практичну спрямованість наукових нарбок Ян Сісі, що презентують різноманітні методичні матеріали, які виступали допоміжними в організації семінарських та практичних занять. Характер запропонованих завдань для самостійної роботи відповідає засадам діяльнісного та компетентнісного підходів, ураховує принципи академічної доброчесності та відповідає вимогам реалізації освітнього процесу в сучасних умовах.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

Євген ГРОМОВ (050) 46-11-117

Додаток Б

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Бойченко, М., Ян Сісі (2025а). Змістові засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (144), 373-381. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/373-381>
2. Ян Сісі (2024). Концептуальні засади професійної підготовки магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (139), 505-515. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/505-515>
3. Бойченко, М., Ян Сісі (2025б). Цифрові технології у професійній підготовці магістрів хореографії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (141), 427-436. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/427-436>

Наукові праці,

які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

4. Бойченко, М. Ян Сісі (2025в). Академічна доброчесність у мистецькій освіті: сучасні тенденції. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 15-16 травня 2025 року)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка, (сс. 135-136).
5. Бойченко, М., Ян Сісі (2025г). Розвиток трансверсальних навичок магістрів хореографії у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти країн ЄС. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей V всеукраїнської науково-практичної конференції (24 квітня 2025 року, м. Запоріжжя)*. Запоріжжя, (сс. 47-49).
6. Ян Сісі (2025а). Роль танцю в історії розвитку суспільства: світовий та європейський контексти. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали VI Міжнародної науково-практичної*

конференції (26 грудня 2024 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 115-116).

7. Ян Сісі (2025б). Інноваційні технології навчання магістрів хореографії в країнах Європейського Союзу. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 19–20 берез. 2025 р.)*. Харків, (сс. 100-103). <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18335>.

8. Ян Сісі (2026). Соматичний підхід як теоретико-методологічне підґрунтя професійної підготовки магістра хореографії. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2025 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 182-183).

Додаток В

Відомості про апробацію

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на міжнародних та всукраїнських наукових конференціях:

«Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2023; 2024; 2025) – дистанційна;

«Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2023; 2024) – дистанційна;

«Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (Суми, 2023; 2024) – дистанційна;

«Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід» (Суми, 2025) – дистанційна;

«Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (Запоріжжя, 2025) – дистанційна;

«Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів» (Харків, 2025) – дистанційна.