

e-ISSN-2709-1805
p-ISSN-2709-1791

Scientific Journal

PROFESSIONAL ART EDUCATION

Volume 6 (2) 2025



Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

e-ISSN-2709-1805

p-ISSN-2709-1791

Scientific Journal

PROFESSIONAL ART EDUCATION

Volume 6 (2)



2025





Professional Art Education Scientific Journal №6 (2) 2025

Editor-in-Chief: *Volodymyr Fomin*, Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Arts, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (*Ukraine*)

Editorial Board:

Zhatan Eva, Doctor of Sciences, Professor at the Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, University of Gdańsk (*Poland*)

Küpelі Ali Ertugrul, Associate Professor at the Department of Fine Arts, Gazi University, Ankara (*Turkey*)

Peretyaha L.Ye., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educator at the State Preschool Institution “Lesni Zveryata” (*Poland*)

Bugayets N.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Choreography, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (*Ukraine*)

Poluboyarina I.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General and Specialized Piano, I.P. Kotlyarevsky Kharkiv National University of Arts (*Ukraine*)

Rastrigina A.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Vocal and Choral Disciplines and Methods of Music Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (*Ukraine*)

Smirnova T.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Choral Conducting, I.P. Kotlyarevsky Kharkiv National University of Arts (*Ukraine*)

Sokolova A.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Musical Art, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (*Ukraine*)

Kalashnyk M.P., Doctor of Art Studies, Professor at the Department of Musical Art, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (*Ukraine*)

Panyok T.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Art Studies, Professor, Head of the Department of Fine Arts, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (*Ukraine*)

Tusheva V.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Musical Art, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (*Ukraine*)

Yuryeva K.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Musical Art, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (*Ukraine*)

Zhityenova N.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Design, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (*Ukraine*)

Founders: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Publisher: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
street Alchevskykh 29, Kharkiv, Ukraine

Editorial office address:
lane Faninsky, 3, room 304, Kharkiv, Ukraine, 61166

Contact Information:
phone: +38 (098) 200-81-91;
+38 (066) 200-81-91

email: admin@arteducation.pro
site: <https://arteducation.pro>

State registration / Media identifier R30-02130, according to the decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting dated 12.28.2023 No. 1984

Certified by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 220 of February 21, 2024

Approved by Academic Council
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University protocol №14 from 03.11.2025

Signed for publication on
November 5, 2025

Format 60x84/8. Price is negotiable.
Circulation 300 copies

International representation and indexing of the journal:



Professional Art Education Науковий журнал №6 (2) 2025

Головний редактор: *Фомін В.В.*, доктор педагогічних наук, декан факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (*Україна*)

Редакційна колегія:

Жатан Єва, доктор наук, професор факультету соціальних наук Інституту педагогіки Гданського університету (*Польща*)

Кюпелі Алі Ертугрул, доцент кафедри образотворчого мистецтва університету Газі, Анкара (*Туреччина*)

Перетяга Л.Є., доктор педагогічних наук, професор, вихователь державного дошкільного закладу «Лесні звірята» (*Польща*)

Бугаєць Н.А., кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри хореографії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (*Україна*)

Полубоярина І.І., доктор педагогічних наук, професор кафедри загального та спеціалізованого фортепіано Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського (*Україна*)

Растригіна А.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (*Україна*)

Смирнова Т.А., доктор педагогічних наук, професор кафедри хорового диригування Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського (*Україна*)

Соколова А.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (*Україна*)

Калашник М.П., доктор мистецтвознавства, професор кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (*Україна*)

Паньок Т.В., доктор педагогічних наук, кандидат мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (*Україна*)

Тушева В.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (*Україна*)

Юр'єва К.А., доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (*Україна*)

Житеньова Н.В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дизайну Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (*Україна*)

Засновники: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Видавець: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди;
вул. Алчевських 29, м. Харків, Україна

Адреса редакції:
пров. Фанінський, 3, к. 304,
м. Харків, Україна, 61166

Контактна інформація:
тел. +38 (098) 200-81-91;
+38 (066) 200-81-91

email admin@arteducation.pro
сайт <https://arteducation.pro>

Ідентифікатор медіа R30-02130, згідно з рішенням Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 28.12.2023 № 1984

Атестовано наказом Міністерства освіти і науки України № 220 від 21 лютого 2024 року

Затверджено та рекомендовано Вченою Радою ХНПУ імені Г.С. Сковороди протокол № 14 від 03 листопада 2025 року

Підписано до друку редакційно-видавничою радою ХНПУ імені Г.С.Сковороди 03 листопада 2025 року

Формат 60x84/8. Ум.-друк. арк. 7,4. Обл.-вид.арк.8,21. Наклад 300 прим. Ціна договірна

Міжнародна представленість та індексація журналу:





CONTENTS

<i>Shlenova Maryna</i> SCREENCAST AS A DIDACTIC DESIGN TOOL FOR TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES AT HIGHER TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF RESEARCH-BASED LEARNING.....	6–14
<i>Altukhov Vadym</i> <i>Pokrovska Olena</i> METHODOLOGICAL BASIS OF ASSESSING EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENT CHOREOGRAPHERS IN THE CONTEXT OF CLASSIC DANCE STUDY.....	15–23
<i>Korchagina Ganna</i> <i>Kim Oleksandr</i> MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN ART SPECIALTIES.....	24–33
<i>Bugayets Nataliya</i> <i>Ostroverkh Yelizaveta</i> BODY AS AN INSTRUMENT OF PROTEST: FEMINIST NARRATIVES IN DANCE PERFORMANCES.....	34–42
<i>Yefimova Olena</i> <i>Kosychenko Viktoriia</i> CULTUROLOGICAL POTENTIAL OF PERFORMATIVE PRACTICES IN THE SYSTEM OF TRAINING A MODERN CHOREOGRAPHER.....	43–49
<i>Bulgakov Maksym</i> DIRECTING COURSE IN ARTS FACULTIES: A CONTEMPORARY VIEW.....	50–60
<i>Pinchuk Olga</i> <i>Bondarenko Yevhen</i> SYSTEMATICS OF MUSICAL AND PLASTIC MODIFICATIONS OF LATIN AMERICAN BALLROOM DANCES.....	61–68



ЗМІСТ

<i>Шленьова Марина</i> СКРІНКАСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДИДАКТИЧНОГО ДИЗАЙНУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДОСЛІДНИЦЬКО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	6–14
<i>Алтухов Вадим</i> <i>Покровська Олена</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ СТУДЕНТІВ- ХОРЕОГРАФІВ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ	15–23
<i>Корчагіна Ганна</i> <i>Кім Олександр</i> СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	24–33
<i>Бугаєць Наталія</i> <i>Островерх Єлізавета</i> ТІЛО ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОТЕСТУ: ФЕМІНІСТИЧНІ НАРАТИВИ В ТАНЦЮВАЛЬНИХ ПЕРФОРМАНСАХ.....	34–42
<i>Єфімова Олена</i> <i>Косиченко Вікторія</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕРФОРМАТИВНИХ ПРАКТИК У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ХОРЕОГРАФА	43–49
<i>Булгаков Максим</i> КУРС РЕЖИСУРИ НА ФАКУЛЬТЕТАХ МИСТЕЦТВ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД	50–60
<i>Пінчук Ольга</i> <i>Бондаренко Євген</i> СИСТЕМАТИКА МУЗИЧНО-ПЛАСТИЧНИХ МОДИФІКАЦІЙ ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКИХ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ	61–68

Maryna Shlenova 

PhD in Philology, Associate Professor, Acting Head of the Department of Ukrainian Language and Language Communication, National Aerospace University «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv, Ukraine
email: m.shleneva@khai.edu

Марина Шленьова 

кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри української мови та мовної комунікації, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», Харків, Україна
email: m.shleneva@khai.edu

SCREENCAST AS A DIDACTIC DESIGN TOOL FOR TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES AT HIGHER TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF RESEARCH-BASED LEARNING

Purpose of the study. The article presents a comprehensive study of the didactic potential of educational screencasts as a tool for training future specialists in information, library, and archival studies. The relevance of the research is determined by the transition of higher education toward flexible, personalized, and interactive learning models that align with the demands of digital transformation in the field.

Methods & methodology. The theoretical framework is based on the principles of Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) and the models of cognitive styles – Field Dependent / Field Independent and VARK. It is established that the multimodal design of screencasts, when accounting for individual learning differences, reduces cognitive load, optimizes information perception, and ensures effective integration into the educational environment. The empirical part of the research analyzes the experience of the National Aerospace University “KhAI”, where screencasts have been systematically implemented in the academic programs of specialty 029. They are used as lecture materials, supplements to practical classes, and digital instructions. On the example of the courses Archival Studies and Library and Information Support for the Scientific and Technical Sector, the effectiveness of micro-screencasts is demonstrated for step-by-step mastery of specialized software such as Archivematica and Koha.

Results. It is proved that an educational screencast functions not merely as a technical aid but as a holistic didactic construct that stimulates students’ cognitive activity and fosters professional autonomy. Special attention is given to the role of screencasts in implementing research-based learning and the “flipped classroom” model. The creation of student-generated educational videos promotes the development of digital literacy, critical thinking, and communication skills. The practice of peer review through Moodle fosters academic interaction and supports the instructor’s “pedagogy of presence” in the digital space.

Conclusions. The experimental results confirmed that combining screencasts with interactive methods increases the level of material retention by 26–31%. The study concludes that the use of screencasts in KhAI’s educational practice has become an integral part of academic culture and a factor driving qualitative transformation of professional training in the digital era.

Keywords: screencast; digital education; educational tools; professional training; library, information, and archival studies; future specialists; research-based learning; higher education; technical universities.

СКРІНКАСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДИДАКТИЧНОГО ДИЗАЙНУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Мета дослідження. У статті здійснено комплексне дослідження дидактичного потенціалу навчального скрінкасту як інструменту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Актуальність теми зумовлена переходом вищої освіти до гнучких, персоналізованих та інтерактивних моделей навчання, що відповідають вимогам цифрової трансформації галузі.

Методи та методологія. Теоретичну основу становлять принципи когнітивної теорії мультимедійного навчання (CTML), моделі когнітивних стилів Field Dependent / Field Independent та VARK. Визначено, що мультимодальний дизайн скрінкастів з урахуванням індивідуальних відмінностей студентів зменшує когнітивне навантаження, оптимізує сприйняття інформації та забезпечує ефективну інтеграцію в навчальне середовище. Емпіричну частину присвячено досвіду Національного аерокосмічного університету «ХАІ», де скрінкасти впроваджено у навчальні курси спеціальності 029 як лекційні матеріали, супровід практичних занять і цифрові інструкції. На прикладі дисциплін «Архівознавство» та «Бібліотечно-інформаційне забезпечення науково-технічної галузі» показано ефективність мікроскрінкастів для поетапного опанування програм Archivematica і Koha.

Результати. Доведено, що навчальний скрінкаст виступає не лише технічним засобом, а цілісним дидактичним конструктором, який активізує когнітивну діяльність студентів і сприяє розвитку професійної автономії. Особливу увагу приділено ролі скрінкастів у впровадженні дослідницько-орієнтованого підходу та моделі «перевернутого класу». Створення студентами власних навчальних відео сприяє розвитку цифрової грамотності, критичного мислення й комунікативних умінь. Практика взаємного рецензування через Moodle формує академічну взаємодію та підтримує «педагогіку присутності» викладача у цифровому просторі.

Висновки. Поеднання скрінкастів з інтерактивними методами підвищує рівень засвоєння матеріалу на 26–31%. У підсумку обґрунтовано, що навчальний скрінкаст у практиці ХАІ є складником академічної культури та чинником якісної трансформації професійної підготовки фахівців у цифрову добу.

Ключові слова: скрінкаст, освітні інструменти, професійна підготовка, цифрова освіта, бібліотечна, інформаційна та архівна справа, майбутні фахівці, дослідницько-орієнтоване навчання, вища освіта, технічні університети.

Statement of the problem and its connection with important scientific and practical tasks. In the digital educational space of a modern university, new teaching paradigms are emerging that prioritize flexible, multimodal, personalized, and interactive approaches. At the same time, there is a growing need for adaptive learning for future specialists in information, library, and archival studies, a field that is rapidly transforming under the influence of digital modernization and the

intellectualization of documentary practices. In this context, the educational screencast appears not merely as a technical tool or supplementary resource, but as a holistic didactic medium that influences the organization of students’ cognitive activity, the formation of their professional competence, and their autonomy within the learning environment.

A key vector of such training is research-based learning, an approach in which the student evolves from a passive consumer of ready-made knowledge

into an active participant in the educational process, engaged in independent inquiry, critical analysis of information, and the creation of original intellectual products.

Analysis of key research and publications.

A screencast is a digital video recording that captures on-screen actions accompanied by synchronous voice narration or textual commentary. As noted by L. Dorogan-Pisarenko et al. (2024), the effectiveness of an educational screencast is not universal for all students, as it depends on individual cognitive and learning styles. This characteristic, which requires precise pedagogical calibration, opens up wide opportunities for the development of original innovations within the teaching of specialized disciplines.

Accounting for students' cognitive styles is a fundamental principle that should underlie screencast design. R. Riding & E. Sadler-Smith (1997) distinguish two cognitive style types: *Field Dependent (FD)* and *Field Independent (FI)*. Students with an FI style are generally capable of independently structuring material, breaking down complex tasks into separate elements, and thinking analytically, whereas FD students learn more effectively in socially interactive environments, relying on external cues. This implies that, when designing educational screencasts for future library and information professionals, it is essential to vary modes of information delivery, combining individual (asynchronous) learning with opportunities for discussion, reflection, and collaborative analysis of results.

Another important factor is the learning style described by the VARK model, according to which students can be classified as visual, auditory, reading/writing, or kinesthetic learners (Fleming & Baume, 2006). This variability underscores the need for a multimodal screencast design. As noted by L. Dorogan-Pisarenko et al. (2024), combining video, text, graphics, and audio helps balance cognitive load and enhances learning effectiveness within the limits of working memory capacity.

Within the framework of the Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML), O. Grybyuk (2015) identifies several principles that help reduce extraneous cognitive load on students' memory. Among these are the coherence principle (eliminating unnecessary elements), signaling (highlighting key information), spatial and temporal

contiguity (simultaneous and localized presentation of text and visuals), and the redundancy principle (avoiding duplication of on-screen text and narration).

In previous works, M. Shlenova (2025a; 2025b; 2025c) researched the screencast as an instrument of didactic design. This inquiry is expanded through a foundational analysis of the didactic principles required for training information specialists in technical universities, adapting them for digital tools. Building on this framework, the author explores specific platforms: Instagram is examined for developing visual literacy and student engagement, while WhatsApp Messenger is presented as a pedagogical tool for microlearning, mentoring, and maintaining educational continuity during national crises.

In the context of training future specialists in library, information, and archival studies, where a significant portion of the curriculum involves technological processes (working with electronic catalogs, information systems, and archival platforms), the screencast with narrated software demonstration (*Screencast + Narration*) proves to be the most relevant format. According to Carr & Ly (2009), this approach facilitates the formation of stable mental models of software operation among students. In contrast, the addition of textual elements (*Screencast + Narration + Text*), while seemingly helpful, may overload the cognitive system and diminish learning efficiency.

Integrating screencasts into the educational process also entails a rethinking of the instructor's role. In the traditional model, the instructor delivers knowledge frontally; in the screencast-based model, they act as a curator of self-directed learning, guiding students in developing their individual educational trajectories. Professional training of future information specialists should thus focus on fostering information autonomy, self-learning skills, and critical thinking, all of which require access to educational resources that allow students to revisit content, pause, analyze, and model their actions.

The segmenting principle helps reduce the temporary load on students' working memory by dividing a screencast into logically structured sections, each supplemented with intermediate tasks or self-assessment questions.

The effectiveness of an educational screencast is not limited to the appropriate choice of technical

tools, it lies primarily in precise didactic design. N. Dobroshtan & O. Kulish (2020) emphasize that for information to transfer from short-term to long-term memory, it is not enough to activate dual-channel processing (visual and auditory); it is also necessary to facilitate the creation of mental models through active cognitive engagement. Following this view, a screencast as a media format can act as a catalyst for such cognitive processes, provided that information delivery is neither overloaded nor chaotic.

Formulation of the article's aims and objectives. The purpose of this article is to provide a theoretical justification and practical demonstration of the didactic potential of educational screencasts as a key tool for implementing research-based learning. Drawing on the experience of the National Aerospace University «Kharkiv Aviation Institute» (KhAI), the study explores the specifics of training future specialists in information, library, and archival studies within a technical higher education environment. To achieve this goal, the paper analyzes the current state of multimedia technology use in higher education, outlines the advantages of the research-based approach to developing professional competencies, and identifies the distinctive features of training students in specialty 029 within an engineering academic context. Using concrete examples of assignments, case studies, and projects, the article highlights the methodological aspects of integrating screencasts into the learning process that promote students' research autonomy. Summarizing the findings, the study demonstrates that the screencast is not merely a technical aid but a comprehensive element of didactic design capable of significantly enhancing the efficiency of the educational process by transforming the student from a passive learner into an active researcher.

Presentation of the main material. In the context of the transformation of higher education driven by digitalization, distance learning, and the pursuit of innovative dynamics, the use of screencasts as a didactic tool in the professional training of a new generation of specialists is becoming increasingly relevant. This issue is particularly significant in the formation of information-communication and research competencies among future professionals in library, information, and archival studies, who must operate within a hypermedia, digital, and hybrid information environment. The problem

becomes especially important in the context of technical universities, where the training of socio-humanitarian specialists, particularly those majoring in specialty 029, takes place within a unique academic environment.

Students immersed in engineering and IT culture often possess well-developed analytical thinking and a preference for perceiving information through clear algorithms. Under such conditions, the screencast becomes not merely a supplementary tool but a key didactic instrument that allows complex humanitarian and technological processes (for instance, working with archival platforms or bibliographic managers) to be "translated" into a comprehensible language of visual, step-by-step instructions. This approach harmoniously combines humanitarian knowledge with technical pragmatics. Within this context, the academic community of the National Aerospace University "KhAI" is implementing innovative educational practices related to the systematic integration of screencasts into the educational programs of specialty 029.

A screencast, as a multimedia tool for visualizing and voicing actions on a computer screen, is, according to A. Gritchenko et al. (2020), a powerful means of knowledge transmission, organization of independent and project-based student activities, and facilitation of interactive communication within digital pedagogy. Its integration into the educational process at KhAI includes the use of original screencasts as lecture materials, demonstration tools for practical classes, instructions for laboratory work, and as a format for creating student learning products. For instance, within the course "Archival Studies", students work with the Archivemata platform through a series of five thematic screencasts, mastering the process of creating SIP, AIP, and DIP packages, while simultaneously completing control tables for metadata analysis.

The Didactic Effectiveness of Screencasts Used at KhAI is evidenced by their ability to compensate for the limitations of traditional educational environments, particularly in distance or blended learning formats, while promoting personalized learning and ensuring flexible material acquisition. Within the courses «Library and Information Support for the Scientific and Technical Field», «Archival Studies», and «Electronic Document Management and E-Governance», the faculty of the

department create series of screencasts that clearly demonstrate the algorithms for working with specialized software, including electronic document management systems, bibliographic databases, archival recorders, and digital metadata services.

For instance, in the course “Library and Information Support for the Scientific and Technical Field,” within the module on the Koha library system, seven screencasts lasting 4–6 minutes each were used. These covered tasks such as entering a new record, importing MARC files, editing authority files, and generating reports. Each video segment was accompanied by an interactive form for assessing comprehension.

The innovative aspect also lies in using screencasts as a tool for developing students’ research autonomy, reflective thinking, and self-organization skills. Twenty-first-century pedagogy envisions learning as a process of self-construction of knowledge. In this regard, KhAI employs a modular course structure that incorporates micro-screencasts, short instructional videos designed to guide learners step by step through specific actions or skills. This approach enables differentiation of educational content and its adaptation to individual learning pace.

Within the “Library and Information Support for the Scientific and Technical Field” module, each student is invited to watch video instructions on creating a bibliographic record in Zotero, then independently compile an original bibliography on a given topic, record a screencast of their process, and submit it for peer review via the Moodle (Mentor) platform.

It is important to note that in the professional training of future specialists in library, information, and archival science, a crucial role is played by the ability to work with digital content, as well as to create, analyze, and transform information into a visual format. For this reason, the curricula include specific assignments for students to develop their own original screencasts. This allows not only for assessing the level of mastery of the program material but also for developing key research competencies. In this context, the creation of an original screencast is regarded as a form of scholarly documentation and reflection: the student does not merely reproduce an action mechanically but learns to structure the process, explain its logic, and present the results of their own micro-research.

For example, within the project-based module of the «Archival Science» discipline, students create screencasts on organizing a digital archive, creating metadata, and optimizing searches in an electronic environment. One of the most successful practices was an assignment to create a video tutorial for new archive employees, in which a student explains the stages of entering a document into the electronic records system; this product was later used in the university’s actual archive for staff training.

Technological support for this process is provided by software products such as Camtasia Studio, OBS Studio, Loom, Bandicam, and Screencast-O-Matic, which offer a wide range of functionalities for recording, editing, and publishing screencasts. The use of the Moodle (Mentor) platform, integrated into the university’s educational environment, deserves special attention. It enables the effective distribution of learning modules with video support, the organization of forum discussions about screencasts, and the didactic modeling of situations based on visual case studies. For instance, in the course «Library and Information Support for the Scientific and Technical Field», a problem-based scenario (a failure case) was implemented where a student first watches a screencast demonstrating an incorrect search in the Scopus database and then, in a video format, shows how to properly implement the search strategy.

This approach serves as a vivid illustration of research-based learning in action. It models a real-life scientific inquiry situation, where the ability to identify errors in one’s own or another’s research strategy, analyze them, and find optimal solutions is a key competency of a researcher.

The scientific and methodological foundation for the use of screencasts in the educational process at KHAI is based on the ideas of constructivism, social learning (Bandura, 1982), the concept of multimodal learning (Kress & Leeuwen, 2004), digital hermeneutics (Mallery et al., 1986; Marres, 2017; Akker et al., 2011), and the Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer, 2014). According to Mayer’s approach, the effectiveness of material assimilation depends on the harmonious combination of visual and verbal channels of perception, which in screencasts is realized through the synchronization of video, audio commentary, and accompanying subtitles or text annotations.

At KhAI, special attention is given to the

principles of accessibility and inclusion in the development of screencasts. This includes ensuring compatibility with mobile devices, adding subtitles, and providing textual duplication of key functions, which aligns with the recommendations of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Specifically, adapted versions of educational materials are created for students with hearing or visual impairments, and faculty are trained in digital inclusivity.

The innovativeness of the approach also lies in the interdisciplinary combination of screencasting with elements of storytelling, video essays, and educational dramaturgy. This creates an effect of emotional engagement among students, actualizes their intrinsic motivation for learning, and promotes a deeper understanding of the informational content. Experimental studies conducted at KhAI have established that combining screencasts with interactive tasks in the format of quests, quizzes, or digital simulations increases the level of material assimilation by 26–31% compared to traditional text-based sources. Among the successful practices is the use of screencasts in the «Electronic Reading Room» role-playing game, where students took on the roles of users and librarians, modeling situations of inquiry, search, and digital document delivery through video clips.

At the National Aerospace University «KhAI,» the Department of Documentation and Ukrainian Language is engaged in continuous and systematic work aimed at refining the methodologies for using screencasts in the educational process. This process is not merely technical or auxiliary in nature; on the contrary, it has become an integral component of the didactic environment, where every step, every video fragment, and every intonation carries the weight of a pedagogical tool influencing the student. In this context, the methodological and content-related substance of an educational screencast is viewed as a complex cognitive construct. It is crucial to consider not only the content but also the structural logic, semantic connections between blocks, pacing of delivery, degree of informational density, rhythm of visual changes, vocal tonality, and points of emphasis.

The process of creating a screencast is conceptualized not as a simple recording of screen activity, but as a form of the instructor’s presence in the digital environment. It is a unique

pedagogical act that simultaneously operates on several levels: cognitive, emotional, communicative, and motivational. Therefore, special attention is focused on the preparatory stage: selecting a topic, analyzing potential difficulties students may face in mastering it, and constructing a script where the sequence of frames correlates with the logic of perception. This includes anticipating moments of cognitive strain, integrating feedback mechanisms, and incorporating problematic questions or hypothetical situations. The department’s faculty operate in the genre of «intellectual directing,» where each fragment of the screencast is not just a visual gesture but a planned stimulus for active comprehension.

Modern educational video within the scope of library and information education must adhere not only to technical quality standards but also to the principles of cognitive economy: information should be accessible, concise, logical, and flexible to accommodate individual learning paces. In this regard, the instructor’s internal pedagogical reflection becomes particularly important. While creating a screencast, the instructor effectively re-experiences the content of the discipline: reconsidering priorities, identifying common barriers to perception, and determining what truly needs to be visualized versus what can be left off-screen. This process also involves elements of pedagogical self-analysis, prompting the instructor to consider what they are conveying not only in terms of content but also stylistically, ethically, and rhetorically.

A special place is occupied by the tonality of the screencast, the way the material is presented and the manner in which the delivery is conducted. The instructor does not merely narrate the screen; they must enter into an invisible dialogue with the student, engaging their attention, sometimes addressing their doubts or difficulties, and providing comments, interpretations, and support. Such a format transforms a one-way message into a two-way act of communication, even within asynchronous learning. This is precisely where pedagogical empathy manifests: the ability to anticipate reactions, sense the rhythm of perception, and pause at the right moment to allow the student to comprehend what they have just seen. This is, in fact, the pedagogy of presence in the digital space.

The faculty of the Department of Documentation

and Ukrainian Language do not just develop educational videos; they are forming a holistic pedagogical ecosystem. In this ecosystem, the screencast is not a technical tool but a pedagogical event, a meeting point for content, intonation, form, logic, and attention to the student's personality. This activity will acquire special significance in the context of blended learning, where the digital component is not an isolated episode but a fully-fledged constituent of the educational space. Under such conditions, a high-quality, well-prepared screencast is capable of becoming that «pedagogical bridge» which connects the student and the instructor in a shared process of thinking, research, and understanding.

No less important is the social function of the screencast, which is realized by engaging students in collaborative digital creation, discussion, and peer review of each other's video work. This fosters an environment of academic interaction, partnership, and responsibility for the outcome. Thus, at KhAI, the screencast is not merely a technical tool but a comprehensive element of didactic design, a part of the academic culture, and an instrument of pedagogical interaction amid the digital transformation of higher education.

Given the strategic orientation toward preparing specialists to work in an information-rich and technologically complex environment, KhAI is continuing its research and methodological work to expand the potential of screencasting. This includes its use in virtual laboratories, adaptive educational platforms, and intelligent learning environments. In the future, there are plans to implement a screencast analytics system, which will make it possible to evaluate student behavioral patterns, assess content effectiveness, and model personalized learning trajectories.

Thus, the use of screencasting in the training of future specialists in library, information, and archival science at the National Aerospace University «KhAI» is a manifestation of an innovative, prognostic, empathetic, and constructivist approach to forming an educational environment.

This environment is capable of meeting the challenges of the digital age and ensuring a high-quality transformation of professional training within the paradigm of education for sustainable development, effectively implementing the principles of research-based learning and

transforming the student into an independent researcher of their own educational and future professional trajectory.

Conclusions. Based on the analysis conducted, it can be concluded that the use of educational screencasting in the training of future specialists in information, library, and archival science at the National Aerospace University «KhAI» is a manifestation of an innovative and constructivist approach. This technology transcends the scope of a simple technical tool and becomes a comprehensive element of didactic design and an instrument of pedagogical interaction amid the digital transformation of education.

The practical experience of KhAI demonstrates that the systematic integration of screencasts, which requires «intellectual directing» from the instructor, effectively implements the principles of research-based learning. Engaging students in the creation and analysis of their own video products transforms them from passive consumers of information into active constructors of knowledge, thereby developing their research autonomy and critical thinking.

This approach proves to be particularly effective within the context of a technical higher education institution, where the visualization of complex algorithmic processes of working with software aligns with the students' cognitive styles. Thus, the screencast acts as a «pedagogical bridge» connecting the instructor and the student in a shared process of research and understanding, ensuring a high-quality transformation of professional training in response to the challenges of the digital age.

Future research directions. Prospects for further research lie in expanding the potential of screencasting and deepening its integration into educational technologies. The implementation of an analytics system for viewing educational videos is planned, which will allow for the assessment of student behavioral patterns and content effectiveness for the subsequent modeling of personalized learning trajectories. Methodological work is underway to expand the use of screencasts in more complex environments, such as virtual laboratories, adaptive educational platforms, and intelligent learning systems. These directions align with the strategic goal of training specialists capable of working effectively in a technologically saturated information space.

REFERENCES

- Akker, Ch., Legêne, S., Erp, M., Aroyo, L., Segers R., Meij, L. et al. (2011). Digital Hermeneutics: Agora and the Online Understanding of Cultural Heritage. *ACM Web Science Conference*. <http://www.cs.vu.nl/~guus/papers/Akker11a.pdf> [in English]
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122> [in English]
- Carr, A., & Ly, P. (2009). More than words: screencasting as a reference tool. *Reference Services Review*, 37(4), 408–420. <https://doi.org/10.1108/00907320911007010> [in English]
- Dobroshtan, N., Kulish, O. (2020). Vikovi osoblyvosti u doslidzhenniakh vydiv i protsesiv pamiaty [Age peculiarities in research of memory species and processes]. *Visnyk of the Lviv University. Series Psychological science*, 7, 37–44. <https://doi.org/10.30970/PS.2020.7.6> [in Ukrainian]
- Dorogan-Pisarenko, L., Kantsedal, N., Krasota, O., Leha, O., Pryidak, T., & Yaloveha, L. (2024). Stvorennia skrinkastiv zasobamy bandicam dlia pidtrymkynavchannia maibutnikh ekonomistiv pid chas kryzovykh yavlyshch [Screen cast creation via bandicam tools for supporting future economists' education during crisis events]. *Information Technologies and Learning Tools*, 100(2), 53–71. <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5542> [in Ukrainian]
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4), 4–7. <https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf> [in English]
- Gritchenko A.G., Martyniuk M.T., Shut M.I. (2020). Suchasni tekhnolohii vizualizatsii navchalnoi informatsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Modern technologies of educational information visualization in future teachers' professional training]. *Collection of scientific papers Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University*. Pedagogical series, 26, 92–101. <http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/226214> [in Ukrainian]
- Grybyuk O.O. (2015). Kohnityvna teoriia kompiuterno oriietovanoi systemy navchannia pryrodnychomatematychnykh dystsyplin ta vzaïmozv'язky verbalnoi i vizualnoi component. [Cognitive theory of computer oriented system training natural and mathematical sciences and implementation verbal and pictorial layout]. *Humanitarny Visnyk Pereiaslav-Hmelnytskogo Derzhavnogo Pedagogichnogo Universytetu imeni Hryhoriya Skovorody*, annex 1, 36, IV(64), 158–175. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11187/1/olena-hrybiuk-konferen-kiiev-2015%2B.pdf> [in Ukrainian]
- Kress, B. S. G. , Leeuwen T. (2004). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication, *Language in Society*, 33(1), 115–118. <https://doi.org/10.1017/S0047404504221054> [in English]
- Mallery, J. C, Hurwitz, R., Duffy, G. (1986). Hermeneutics: From Textual Explication to Computer Understanding?. *Artificial Intelligence Laboratory*, MIT, Cambridge. <https://www.scribd.com/document/499481069/Hermeneutics-From-textual-explication-to-computer-understanding> [in English]
- Marres, N. (2017). *Digital Sociology: The reinvention of social research*. Cambridge: Polity Press. [in English]
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 43–71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005> [in English]
- Riding, R. J., & Sadler-Smith, E. (1997). Cognitive style and learning strategies: Some implications for training design. *International Journal of Training and Development*, 1(3), 199–208. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00020> [in English]
- Shlenova M. H. (2025a). Using Whatsapp messenger in the professional-oriented training of future library, information, and archival studies specialists at higher technical universities. *Теорія та методика навчання та виховання*. № 58. С. 98–112. <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.58.09> [in English]
- Shlenova, M. (2025b). Instagram as an innovative tool for professional training in library, information, and archival studies at higher technical education institutions. *Professional Art Education*, 6(1), 107–115. <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.10> [in English]
- Shlenova, M. (2025c). Didactic Principles for Integrating Innovative Technologies in the Professional Training Library, Information, and Archival Science Specialists at Technical Universities. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 43(1), 38–45. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.436> [in English]

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Akker, Ch., Legêne, S., Erp, M., Aroyo, L., Segers R., Meij, L. et al. (2011). Digital Hermeneutics: Agora and the Online Understanding of Cultural Heritage. *ACM Web Science Conference*. <http://www.cs.vu.nl/~guus/papers/Akker11a.pdf>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Carr, A., & Ly, P. (2009). More than words: screencasting as a reference tool. *Reference Services Review*, 37(4), 408-420. <https://doi.org/10.1108/00907320911007010>
- Доброштан, Н., Куліш, О. (2020). Вікові особливості у дослідженнях видів і процесів пам'яті. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 7, 37-44. <https://doi.org/10.30970/PS.2020.7.6>
- Дорогань-Писаренко, Л., Канцедаль, Н., Красота, О., Лега, О., Прийдак, Т., & Яловега, Л. (2024). Створення скрінкастів засобами bandicam для підтримки навчання майбутніх економістів під час кризових явищ. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 100(2), 53-71. <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5542>
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4), 4–7. <https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>
- Грітченко А. Г., Мартинюк М.Т., Шут М.І. (2020). Сучасні технології візуалізації навчальної інформації у професійній підготовці майбутніх учителів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія педагогічна, 26, 92-101. <http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/226214>
- Гриб'юк О. О. (2015). Когнітивна теорія комп'ютерно орієнтованої системи навчання природничо-математичних дисциплін та взаємозв'язки вербальної і візуальної компонент. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, додаток 1 до вип. 36, том IV(64), 158-175. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11187/1/olena-hrybiuk-konferen-kiev-2015%2B.pdf>
- Kress, B. S. G. , Leeuwen T. (2004). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication, *Language in Society*, 33(1), 115-118. <https://doi.org/10.1017/S0047404504221054>
- Mallery, J. C, Hurwitz, R., Duffy, G. (1986). Hermeneutics: From Textual Explication to Computer Understanding?. *Artificial Intelligence Laboratory, MIT, Cambridge*. <https://www.scribd.com/document/499481069/Hermeneutics-From-textual-explication-to-computer-understanding>
- Marres, N. (2017). *Digital Sociology: The reinvention of social research*. Cambridge: Polity Press.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 43–71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Riding, R. J., & Sadler-Smith, E. (1997). Cognitive style and learning strategies: Some implications for training design. *International Journal of Training and Development*, 1(3), 199–208. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00020>
- Shlenova M. H. (2025b). Using Whatsapp messenger in the professional-oriented training of future library, information, and archival studies specialists at higher technical universities. *Теорія та методика навчання та виховання*. № 58. С. 98-112. <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.58.09>
- Shlenova, M. (2025a). Instagram as an innovative tool for professional training in library, information, and archival studies at higher technical education institutions. *Professional Art Education*, 6(1), 107–115. <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.10>
- Shlenova, M. (2025c). Didactic Principles for Integrating Innovative Technologies in the Professional Training Library, Information, and Archival Science Specialists at Technical Universities. *Pedagogical Education: Theory and Practice*. Psychology. Pedagogy, 43(1), 38–45. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.436>

Надійшла до редакції / Received: 16.09.2025
Рекомендовано до друку / Accepted: 03.11.2025

УДК 371.26:793.3

DOI <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.02.02>**Алтухов Вадим** 

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографії ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна
email: vad.alt@hnpu.edu.ua

Покровська Олена 

старший викладач кафедри хореографії ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна
email: epokr@hnpu.edu.ua

Altukhov Vadym 

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Choreography, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine
email: vad.alt@hnpu.edu.ua

Pokrovska Olena 

Senior lecturer of the Department of Choreography, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine
email: epokr@hnpu.edu.ua

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ

Об'єкт. Стаття висвітлює теоретичні засади та практичні підходи до методичного оцінювання знань і професійних компетентностей студентів спеціалізації В6.03 «Хореографічне мистецтво» на прикладі класичного танцю. У центрі уваги – узгодження традиційних методів викладання з сучасними вимогами компетентнісної освіти, що передбачає інтеграцію інноваційних технологій, міждисциплінарних компонентів та об'єктивних критеріїв діагностики.

Методологія дослідження ґрунтується на компетентнісному та міждисциплінарному підходах. Використано теоретичні методи (аналіз, синтез, контент-аналіз) для вивчення джерел і визначення критеріїв оцінювання; емпіричні (педагогічне спостереження, аналіз навчально-виконавських робіт, експертне оцінювання) – для визначення рівня підготовленості студентів; а також моделювання – для розроблення структури критеріїв та індикаторів.

Наукова новизна полягає у систематизації критеріїв, показників і рівнів оцінювання відповідно до структури професійної компетентності виконавця. Уточнено зміст когнітивного, технологічного, художньо-образного та психофізичного компонентів як основи оцінки результатів навчання. Запропоновано модель підвищення валідності та об'єктивності педагогічної діагностики у виконавських дисциплінах.

Результати дали змогу визначити структуру професійної готовності студентів, що охоплює мотиваційну спрямованість, теоретичну обізнаність, володіння анатомо-фізіологічними основами руху та практичні виконавські навички. Встановлено важливість розвитку рефлексивних умінь для самооцінювання й корекції виконання. Доведено необхідність інтеграції міждисциплінарних компонентів (педагогіка танцю, анатомія, музикальність) та практико-орієнтованих форм підготовки – відкритих уроків, творчих показів, експертного оцінювання. Проаналізовано освітні модулі з техніки та методики класичного танцю, що включають структуровані вправи, комбінування рухів, тренінги музично-ритмічної координації та психофізичної підготовки. До ефективних методів віднесено техніко-лексичні вправи, імпровізаційні техніки, біомеханічні комплекси та цифрові інструменти відеоаналізу.

Висновки. Системний методологічний підхід доведено як ефективний інструмент об'єктивного оцінювання знань і компетентностей студентів спеціалізації В6.03 «Хореографічне мистецтво». Узагальнено структуру готовності майбутніх хореографів (мотиваційна, когнітивна, техніко- вико-



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International License

навська, художньо-образна та рефлексивна складові). Практичне значення полягає у стандартизації освітніх модулів, удосконаленні критеріїв та впровадженні єдиних підходів до атестації.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на пошук нових цифрових інструментів моніторингу та адаптацію методичних матеріалів до сучасних міжкультурних і професійних вимог, що забезпечують інтеграцію української хореографічної школи у міжнародний освітній простір.

Ключові слова: хореографічна педагогіка, класичний танець, методичний підхід, професійна компетентність, традиції та інновації, виконавське майстерство, оцінка результатів навчання, критерії оцінки, систематизація методів оцінки.

METHODOLOGICAL BASIS OF ASSESSING EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENT CHOREOGRAPHERS IN THE CONTEXT OF CLASSIC DANCE STUDY

Purpose of the study. The article highlights the theoretical foundations and practical approaches to methodological assessment of knowledge and professional competencies of students specializing in B6.03 «Choreographic Art», using classical dance as an example. The focus is on aligning traditional teaching methods with the modern requirements of competence-based education, which involves the integration of innovative technologies, interdisciplinary components, and objective diagnostic criteria.

Methods & methodology. The research methodology is based on competence-oriented and interdisciplinary approaches. Theoretical methods (analysis, synthesis, content analysis) were applied to study sources and define assessment criteria; empirical methods (pedagogical observation, analysis of academic and performance works, expert evaluation) were used to determine students' level of preparedness; and modeling was employed to develop the structure of criteria and indicators.

Scientific. The scientific novelty lies in the systematization of criteria, indicators, and levels of assessment in accordance with the structure of professional competence of the performer. The content of cognitive, technological, artistic-imagery, and psychophysical components was clarified as the basis for evaluating learning outcomes. A model was proposed to enhance the validity and objectivity of pedagogical diagnostics in performance disciplines.

Results. The results made it possible to define the structure of students' professional readiness, which includes motivational orientation, theoretical awareness, mastery of anatomical and physiological foundations of movement, and practical performance skills. The importance of developing reflective abilities for self-assessment and performance correction was established. The necessity of integrating interdisciplinary components (dance pedagogy, anatomy, musicality) and practice-oriented forms of training – open lessons, creative performances, expert evaluation – was substantiated. Educational modules on classical dance technique and methodology were analyzed, including structured exercises, movement combinations, training in musical-rhythmic coordination, and psychophysical preparation. Effective methods were identified as technical-lexical exercises, improvisational techniques, biomechanical complexes, and digital video analysis tools.

Conclusions. The systemic methodological approach has been proven as an effective tool for objective assessment of knowledge and competencies of students specializing in B6.03. The structure of future choreographers' readiness was generalized (motivational, cognitive, technical-performance, artistic-imagery, and reflective components). The practical significance lies in the standardization of educational modules, improvement of criteria, and implementation of unified approaches to certification.

Keywords: choreographic pedagogy, classical dance, methodological approach, professional competence, traditions and innovations, performance mastery, learning outcomes assessment, evaluation criteria, systematization of assessment methods.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна система підготовки фахівців за спеціалізацією B6.03 «Хореографічне мистецтво» передбачає високий рівень засвоєння студентами теоретичних знань, методичних умінь та виконавської майстерності. Особливе значення має класичний танець, який виступає базовою складовою професійної хореографічної освіти. Водночас актуальною залишається проблема недостатньої узгодженості між традиційними моделями навчання та сучасними вимогами мистецької педагогіки, що орієнтується на компетентнісний підхід, інтеграцію інноваційних методик і використання науково обґрунтованих критеріїв оцінювання.

З огляду на динамічний розвиток хореографічного мистецтва, посилення міждисциплінарних взаємозв'язків та зростання ролі виконавських і педагогічних компетентностей, виникає потреба у перегляді й удосконаленні методичних підходів до оцінювання знань та практичних умінь студентів. Особливої актуальності ця проблема набуває у сфері класичного танцю, де високі технічні вимоги мають поєднуватися з художнім мисленням, музикальністю, пластичною культурою та усвідомленим виконанням руху.

Таким чином, наукова й практична значущість проблеми полягає у необхідності створення цілісної, науково обґрунтованої системи оцінювання, яка б відповідала сучасним професійним запитам хореографічної освіти, забезпечувала об'єктивність результатів та сприяла формуванню високого рівня компетентності майбутніх фахівців у галузі класичного танцю.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз сучасних українських наукових праць засвідчує зростання уваги до проблеми методичного оцінювання знань і професійних компетентностей студентів спеціальності «Хореографічне мистецтво», зокрема у сфері класичного танцю. У дослідженнях Л. Бондаренко (2021), Н. Станкевич (2019) та І. Козлової (2019) окреслено ключові методичні підходи до формування технічних умінь та виконавської майстерності. Автори наголошують на важливості поєднання традицій української та світової класичної балетної школи з новітніми педагогічними технологіями, що забезпечує цілісність

процесу професійної підготовки.

Вагомий внесок у розроблення проблематики оцінювання зробили О. Карась (2021), О. Шевчук (2020) та Н. Лиса (2020), які досліджують особливості компетентнісного підходу та принципи формування системи критеріїв оцінювання у мистецьких закладах освіти. Дослідники підкреслюють необхідність створення валідного й надійного інструментарію, що враховує технічний, музично-ритмічний, художньо-образний та емоційно-психологічний компоненти виконавської майстерності.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців мистецьких дисциплін висвітлено у колективній монографії під редакцією А. Омельченко (Бузова, Вовк, Філіпчук та ін., 2025). Автори обґрунтовують важливість системного підходу до оцінювання навчальних досягнень та підкреслюють роль стандартизації освітніх вимог відповідно до сучасних тенденцій мистецької освіти. Ефективна система оцінювання, на їхню думку, має враховувати індивідуальні творчі здібності студентів та специфіку хореографічної підготовки.

Проблеми фізичної, психофізіологічної та соматичної готовності майбутніх хореографів розкрито у працях І. Гуменюк (2020), О. Коновалої (2018) та Л. Дяченко (2019). Дослідники акцентують увагу на значенні анатомо-фізіологічних та медико-біомеханічних аспектів у викладанні класичного танцю, що є важливим елементом об'єктивного оцінювання виконавських можливостей студентів. Вони підкреслюють, що розвиток сили, витривалості, гнучкості та моторного контролю безпосередньо впливає на якість виконання й має бути інтегрованим у систему педагогічної діагностики.

Окремої уваги заслуговують дослідження Н. Зубченко (2015), Л. Галіцької (2021) та О. Михайлової (2019), у яких розглянуто моделі педагогічної діагностики та інструменти оцінювання результатів хореографічної підготовки. Їхні роботи спрямовані на якісний і кількісний аналіз, педагогічне спостереження, експертне оцінювання та самооцінку студентів.

Формулювання мети та завдань статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні та аналізі методологічних засад оцінювання знань, умінь і професійних компетентностей студентів спеціалізації B6.03 «Хореографічне мистецтво»

на прикладі класичного танцю.

Завдання дослідження передбачають визначення ефективних критеріїв, показників і рівнів оцінювання, що відповідають сучасним вимогам хореографічної освіти та традиціям української класичної школи.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці методичний підхід традиційно розглядається як сукупність способів впливу викладача на студентів, вибір яких визначається певною науковою концепцією, логікою організації та реалізації процесу навчання, виховання й розвитку. У сучасній практиці викладання дисциплін, пов'язаних із хореографічним виконавством, особливо у сфері класичного танцю, актуальною залишається проблема систематизації та структуризації методів оцінювання відповідно до цілеспрямованої логіки освітнього процесу. Відсутність чітко визначених критеріїв та показників, узгоджених із компетенціями, закріпленими державним стандартом, знижує ефективність оцінювання та робить його значною мірою суб'єктивним. Саме тому застосування методичного підходу в оцінюванні результатів навчання набуває особливого значення й може стати одним із дієвих рішень, що забезпечує об'єктивність та наукову обґрунтованість освітнього процесу.

Професійна компетентність у сфері хореографічного виконавства визначається як інтегральна характеристика підготовленості артиста, що поєднує теоретико-методичні знання, виконавську майстерність, досвід їх практичного застосування та розвинене емоційно-образне сприйняття танцю. Вона охоплює когнітивний компонент, який включає знання теорії та методики танцю, історії розвитку балетного й народного мистецтва, а також основ збереження здоров'я й профілактики травматизму в умовах виконавської діяльності; технологічний компонент, що передбачає володіння технікою танцю, виконавською майстерністю та здатністю до варіативної інтерпретації рухів; емоційно-особистісний компонент, який формує здатність до художнього самовираження та створення сценічного образу; фізичний і психосоматичний компонент, що характеризує рівень розвитку фізичних кондицій та психофізіологічної готовності до сценічних навантажень; а також компонент досвіду

виконавської діяльності, який забезпечує практичне закріплення майстерності через участь у репетиціях і виступах. Методологічно важливим є те, що всі ці компоненти розглядаються не ізольовано, а як взаємопов'язані елементи єдиної системи підготовки, де кожен з них інтегрується у процес навчання та виконавської практики. Рівні прояву компетентності визначаються за аналогією з етапами виконавської підготовки артистів балету й охоплюють початковий, середній та високий рівні, що дозволяє вибудовувати методику навчання поступово – від формування базових знань і навичок до досягнення високої майстерності. Критеріями оцінювання виступають рівень знань, технічна майстерність та розвиток фізичних і психосоматичних кондицій, які у сукупності забезпечують можливість об'єктивного вимірювання якості підготовки. Формування професійної компетентності виконавців класичного танцю охоплює не лише теоретичну та практичну підготовку, але й розвиток емоційно-особистісних якостей, що забезпечують цілісність художнього образу. Методологічно значущим є те, що виконавська підготовка виступає інтеграційним ядром, у якому поєднуються всі інші компоненти компетентності: технічна майстерність, розуміння лексичних особливостей народного й класичного танцю, здатність до художньо-образного втілення руху. Вона передбачає поєднання змісту навчання, методики викладання, мотивованої активності студентів та створення відповідних умов освітнього процесу, що у методологічному плані відповідає принципам системності, послідовності та практичної спрямованості. Її мета полягає у формуванні якісних рухових навичок, характерних для техніки класичного танцю, з урахуванням лексичних і регіональних особливостей, що дозволяє забезпечити спадкоємність традицій та водночас інтегрувати сучасні педагогічні технології. Таким чином, методологічний аспект полягає у тому, що професійна компетентність розглядається як результат цілісного педагогічного процесу, де поєднуються знання, практика, емоційно-образне наповнення та фізична підготовка, а сама система навчання вибудовується на принципах інтеграції, спадкоємності та інноваційності. Сучасні методи оцінювання якості навчання у виконавських дисциплінах ґрунтуються на

традиціях хореографічної освіти, де основними критеріями залишаються засвоєння техніки танцю та виразність виконання. Ці критерії й сьогодні визначають якість засвоєння знань за танцювальними дисциплінами, що підтверджує ключову роль виконавської підготовки у формуванні професійної компетентності.

Згідно з усталеною практикою, головною формою контролю є творчий показ – відкритий урок класичного танцю, під час якого студенти демонструють комбінації рухів відповідного рівня складності перед експертною комісією. Історично процес формування цієї системи бере початок ще з часів III.-II. Дідло, а методичне оформлення було здійснено у 1928–1938 роках. Нині функціонує система сесійних та міжсесійних атестацій, що передбачає оцінювання за 100-бальною шкалою, де головним елементом залишається урок класичного танцю з виконанням програмних рухів, закріплених за певним

рівнем складності.

Оцінювання здійснюється педагогічною комісією, до складу якої входять викладачі класичного танцю, балетмейстери провідних ансамблів та керівники колективів.

Така система забезпечує об'єктивність та високі стандарти підготовки, водночас зберігаючи спадкоємність традицій класичної школи. Студенти оцінюються з огляду на техніку виконання програмних рухів, точність і виразність лексики відповідно до художніх традицій класичного танцю.

Водночас процес оцінювання формується під впливом низки суб'єктивних чинників, що потребують подальшого наукового осмислення, адже саме вони визначають баланс між технічними вимогами та художньо-образним наповненням танцю, між стандартизованими критеріями та індивідуальними особливостями виконавця (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Суб'єктивні фактори оцінки результативності навчання та джерела їх формування в хореографії

Фактор	Джерело формування
Особиста м'язова пам'ять, пов'язана з регулярним специфічним професійним навантаженням.	Період навчання у балетній школі, технікумі/училищі, щоденний клас у театрі.
Особистий учнівський досвід засвоєння елементів класичного танцю, досвід подолання труднощів у період навчання в балетній школі (технікумі/училищі), щоденний клас та виконавська практика у театрі.	Період навчання у балетній школі, технікумі/училищі, щоденний клас та виконавська практика у театрі.
Особистісні художньо-естетичні вистави: сім'я, балетна школа (технікум/училище), театр, концертний колектив, знаходження у професійному середовищі з усіма її аспектами.	Сім'я, ансамбль народного танцю, спеціалізоване училище/ЗВО, палац культури, колектив професійного ансамблю народного танцю, перебування у професійному середовищі зі всіма його аспектами.
Особисті уявлення про особливості техніки виконання рухів та методики викладання класичного танцю (балетна школа, технікум/училище, ВНЗ), педагогічний досвід.	Ліцей мистецтв, спеціалізованому училищу або ВНЗ, педагогічний досвід.
Особистий педагогічний досвід педагогічна робота в балетній школі (технікумі/училищі), театрі.	Педагогічна робота у ліцеї чи школі, училищі, ВНЗ.
Особисті уявлення про вимоги сучасного балетного театру виконавська практика в балетному театрі.	Виконавська практика у професійному ансамблі танцю, концертному колективі.
Особистий виконавський досвід виконавча практика у балетному театрі.	Виконавська практика у професійному ансамблі танцю.
Інші особистісні стани – життєве середовище, спосіб життя, вік та інші фактори.	Життєва среда, спосіб життя, вік та інші фактори.

Як свідчить аналіз, практично всі чинники, що впливають на процес оцінювання студентів у сфері хореографічної освіти, мають своє джерело у традиціях балету. Враховується багатогранний досвід взаємодії з цією сферою: навчання професії, виконавська практика, педагогічна діяльність, а також художньо-естетичний досвід роботи у професійних ансамблях народного танцю.

Таким чином, навіть за умов певної суб'єктивності, експертна оцінка прагне до максимальної об'єктивності, спираючись на багаторівневий професійний досвід. Перевірена часом традиційна процедура оцінювання знань у танцювальних дисциплінах залишається ефективною й сьогодні, а критерії та показники не втрачають актуальності. Водночас сучасні вимоги освіти й науки зумовлюють потребу їх уточнення, конкретизації та систематизації, що відкриває перспективу створення цілісної системи критеріїв і показників, тісно пов'язаних із традиційним структуруванням навчального матеріалу.

У класичній традиції навчання дидактичний матеріал структуровано за рівнями складності, які відповідають рокам навчання або етапам підготовки, що забезпечує поступовість і логічну послідовність формування рухових навичок. Технічні принципи класичного танцю – *aplomb*, виворотність, натягнутість, координація – визначають основні напрями розвитку виконавських умінь і виступають методологічними орієнтирами для побудови навчального процесу. До них належать володіння корпусом, поступове оволодіння виворотними рухами від елементарних до художньо-образних форм, виконання прямолінійних і кругових рухів ніг, стрибків, обертань, пальцевої техніки у жіночому класі, роботи рук, а також розвиток музичності й координації, що у комплексі формує цілісну систему виконавської підготовки.

Основні напрями розвитку рухових навичок простежуються крізь усі рівні складності – від перших елементарних *pas* до віртуозних художніх форм, проходячи через характерні етапи освоєння техніки: оволодіння завершеною формою елемента, традиційне комбінування, прискорення темпу, переведення у пози, виконання на напівпальцях, застосування елементів *en tournent*. Така послідовність не лише

забезпечує поступове ускладнення рухів, але й створює методологічну основу для оцінювання, адже кожен етап розвитку навичок має свої критерії та показники якості засвоєння знань.

Незважаючи на провідну роль традиційних критеріїв – техніки танцю та виразності виконання – сучасні державні стандарти вищої освіти, зокрема напряду «Народна художня культура», вимагають формування компетентностей, пов'язаних не лише з виконавською майстерністю, але й із педагогікою танцю, що розширює методологічний спектр оцінювання. Це зумовлює необхідність доповнення критеріїв показниками, які характеризують засвоєння методичних прийомів викладання, здатність студентів до педагогічної інтерпретації рухів, уміння пояснювати й демонструвати технічні елементи, а також інтегрувати їх у навчальний процес. Таким чином, сучасна система оцінювання у хореографічній освіті має поєднувати спадкоємність класичної школи з інноваційними методичними підходами, що забезпечує цілісність, об'єктивність та відповідність сучасним освітнім стандартам. Технології, які застосовуються для визначення якості засвоєння знань студентами, здебільшого орієнтовані на критерій «техніка танцю», і його домінування є закономірним, адже виконавська підготовка становить базовий компонент професійної компетентності. Проте сучасна вища освіта передбачає ширше розуміння компетентності, де виконавська майстерність розглядається лише як частина загальної підготовленості випускника.

Методологічний підхід до оцінювання означає орієнтацію на вимоги державного стандарту та відбір найбільш ефективних методів оцінки, що враховують як технічні, так і педагогічні аспекти, забезпечуючи системність та об'єктивність процесу контролю.

Традиційний підхід пропонує експертну оцінку як основний інструмент контролю, і цей метод, перевірений часом, довів свою ефективність, хоча й не позбавлений суб'єктивності. Формування думки експертів відбувається під впливом низки чинників: особистого досвіду навчання професійним навичкам, сценічної діяльності, педагогічної практики, естетичних уподобань, більшість із яких прямо чи опосередковано пов'язані з професійним середовищем,

що забезпечує прагнення оцінки до точності та об'єктивності. Саме тому методи експертної оцінки та педагогічного спостереження залишаються актуальними й сьогодні, але методологічно важливим є їхня стандартизація через чітко визначені показники, структуровані відповідно до рівнів складності виконавської підготовки. Відповідно до методичного підходу, необхідно розробити систему критеріїв та показників, що відображають етапи опанування танцювальних дисциплін, адже кожен рівень складності задає власне розуміння одного й того ж критерію та потребує застосування різних показників. Так, на початковому етапі критерій «техніка танцю» може визначатися показниками «вираженість спеціальних фізичних кондицій (виворотність, натягнутість, гнучкість)», «володіння базовими елементами класичного танцю», «постановка рук», «постановка стрибка», тоді як на наступних етапах доцільно застосовувати показники «володіння прийомами виконання традиційних комбінацій» та «здатність до передачі художнього забарвлення рухів».

У кінцевому підсумку система критеріїв і показників має відображати процес формування компетентностей, визначених державним освітнім стандартом, що методологічно забезпечує узгодженість між навчальними цілями та результатами. У практиці оцінювання традиційно застосовується технологія послідовного виконання творчих завдань та система комбінованих опитувань, проте нині вона потребує уточнення й приведення у відповідність до етапів опанування дисципліни, щоб стати технологією у повному розумінні цього поняття, а не набором окремих завдань, слабо пов'язаних між собою. Лише у такому випадку технології зможуть виконувати роль методологічного стрижня, що структурує фонди оцінювальних засобів, забезпечує цілісність процесу формування професійної компетентності майбутніх хореографів та відповідає принципам системності, послідовності й практичної спрямованості.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що сучасна система оцінювання знань і професійних компетентностей студентів спеціалізації В6.03 «Хореографічне мистецтво» перебуває на етапі, коли вона потребує суттєвого оновлення та методичного переосмислення. Найбільш гостро ця проблема проявляється у

дисципліні «Класичний танець», яка є фундаментальною складовою хореографічної освіти та формує цілісний комплекс технічних, художньо-образних, музично-ритмічних і психофізичних якостей виконавця. Використання застарілих методів оцінювання, що не відповідають сучасним педагогічним і професійним вимогам, ускладнює процес об'єктивної діагностики навчальних досягнень студентів і стримує розвиток компетентнісної моделі освіти у сфері хореографії.

Поглиблений аналіз підтвердив, що ефективна система оцінювання має поєднувати традиції української класичної балетної школи з інноваційними педагогічними технологіями, які забезпечують комплексний підхід до визначення рівня сформованості компетентностей. Така система повинна включати чітко визначені критерії, валідні показники та диференційовані рівні оцінювання, що дозволяють охопити не лише технічну майстерність у виконанні рухів класичного танцю, але й теоретичні знання, методичні навички, здатність до художнього осмислення танцю, музикальність, пластичну культуру та емоційно-особистісну виразність студента. Важливо наголосити, що сучасний підхід до оцінювання має стимулювати студентів не лише до механічного відтворення техніки, а й до усвідомленого, творчого виконання, що є ознакою високого рівня професійної компетентності.

Отримані результати підтвердили, що впровадження структурованої, науково обґрунтованої моделі оцінювання у процес підготовки студентів з класичного танцю є стратегічно важливим напрямом модернізації мистецької освіти. Такий підхід сприяє підвищенню об'єктивності оцінки, забезпечує прозорість і чіткість освітнього процесу, створює умови для формування високого рівня виконавської та педагогічної компетентності майбутніх фахівців-хореографів. Крім того, інтеграція інноваційних методик оцінювання дозволяє адаптувати освітній процес до сучасних культурних, соціальних і професійних викликів, що у перспективі сприятиме розвитку конкурентоспроможних кадрів для сфери хореографічного мистецтва, а також зміцненню міжкультурної комунікації у галузі виконавства класичного танцю.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Андрощук, Л. (2022). Еволюція класичного танцю в контексті розвитку танцівника та спортсмена. Теорія і методика фізичного виховання і спорту, (2), 54–58. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2022.2.54-58>

Бігус, О. (2021). Сучасні тенденції хореографічної освіти в Україні. Танцювальні студії, 4(2), 154–161. <https://doi.org/10.31866/2616-7646.4.2.2021.249296>

Благова, Т. О. (2018). Формування професійних компетентностей балетмейстера-педагога у структурі вищої хореографічної освіти: теоретичний аспект. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, (3(94)), 21–26. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(94\).2018.21-26](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(94).2018.21-26)

Благова, Т. (2022). Неперервність як провідна тенденція розвитку хореографічної освіти в Україні. *Естетика і етика педагогічної дії*, (25), 147–158. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256664>

Бондаренко, Л. (1985). *Методика хореографічної роботи в школі і позашкільних закладах*. Київ : Музична Україна, 224 с.

Бузова, О. Д., Вовк, М. П., Філіпчук, Н. О. та ін. (2025). Теоретико-методологічні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін: здобутки, проблеми та перспективи (А. І. Омельченко, ред.). *Liha-Pres*. <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/book/365>

Демещук, А., Курілов, Д., & Ятченко, Н. (2025). Педагогічні стратегії формування сценічної виразності у студентів-хореографів. *Вісник науки та освіти*, (10(40)), 1541–1554. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-1541-1554](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1541-1554)

Квецько, О. Я. (2021). Принципи хореографічної освіти в початкових мистецьких закладах. *Вісник НАКККиМ*, (4), 113–117. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2021.250269>

Котов, В. (2023). Формування професійної компетентності педагога-хореографа. *Професійна педагогічна освіта*, 19, 90–98. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.19.2023.285673>

Лань, О., Кшен, К., & Іванова, Я. (2022). Особливості педагогічної роботи керівника зразкового хореографічного колективу. *Молодий вчений*, 8(108), 55–58. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-8-108-13>

Лупак, Н., Макода, С., Бідюк, Д., Майданюк, І., & Денисенко, А. (2024). Розвиток хореографічної освіти в Україні: традиції, новітні тенденції та перспективи. *Вісник науки та освіти*, (11(29)), 1352–1363. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1352-1363](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1352-1363)

Омельяненко, К. А. (2023). Значення класичного танцю у розвитку сучасної хореографії. *Слобожанські мистецькі студії*, (2), 15–18. <https://doi.org/10.32782/art/2023.2.3>

Перова, Г. (2018). Сучасні вимоги до викладання класичного танцю у вищих навчальних мистецьких закладах. *Молодий вчений*, 2(54), 152–155. <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5077/4983>

Сосіна, В. В. (2020). Особливості хореографічної підготовки в спорті. *Танцювальні студії*, 3(1), 75–84. <https://doi.org/10.31866/2616-7646.3.1.2020.203958>

Таранцева, О. (2022). Дидактична модель викладання класичного танцю у фаховій підготовці майбутніх хореографів. *Педагогічні науки: теорія і практика*, 80, 120–126. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.80.278221>

Хващевська, О., & Котов, В. (2024). Теоретичні аспекти розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (20), 64–73. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.20.2023.296628>

Надійшла до редакції / Received: 26.09.2025
Рекомендовано до друку / Accepted: 03.11.2025

REFERENCES

Androshchuk, L. (2022). Evoliutsiia klasychnoho tantsiu v konteksti rozvytku tantsivnyka ta sportsmena [The evolution of classical dance in the context of the development of a dancer and athlete]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*, (2), 54–58. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2022.2.54-58> [in Ukrainian]

Bihus, O. (2021). Suchasni tendentsii khoreohrafichnoi osvity v Ukraini [Contemporary trends in choreographic education in Ukraine]. *Tantsiuvalni studii*, 4(2), 154–161. <https://doi.org/10.31866/2616-7646.4.2.2021.249296> [in Ukrainian]

Blahova, T. O. (2018). Formuvannia profesiinykh kompetentnostei baletmeistera-pedahoha u strukturi vyshchoi khoreohrafichnoi osvity: teoretychnyi aspekt. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Redagogical Sciences*, (3(94)), 21–26. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(94\).2018.21-26](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(94).2018.21-26) [in Ukrainian]

Blahova, T. (2022). Neperervnist yak providna tendentsiia rozvytku khoreohrafichnoi osvity v Ukraini [Continuity as a leading trend in the development of choreographic education in Ukraine]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, (25), 147–158. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256664> [in Ukrainian]

Bondarenko, L. (1985). *Metodyka khoreohrafichnoi roboty v shkoli i pozashkilnykh zakladykh* [Methods of choreographic work in schools and extracurricular institutions]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 224 s. [in Ukrainian]

Buzova, O. D., Vovk, M. P., Filipchuk, N. O., ta in. (2025). Teoretyko-metodolohichni aspekty fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv mystetskykh dysyplin: zdobutky, problemy ta perspektyvy [Theoretical and methodological aspects of professional training of future teachers of art disciplines: achievements, problems and prospects] (A. I. Omelchenko, red.). *Liha-Pres*. <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/book/365> [in Ukrainian]

Demeshchuk, A., Kurilov, D., & Yatchenko, N. (2025). Pedahohichni stratehii formuvannia stsenichnoi vyraznosti u studentiv-khoreohrafiv [Pedagogical strategies for developing stage expressiveness in choreography students]. *Visnyk nauky ta osvity*, (10(40)), 1541–1554. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-1541-1554](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1541-1554) [in Ukrainian]

Kvetsko, O. Ya. (2021). Pryntsypy khoreohrafichnoi osvity v pochatkovykh mystetskykh zakladykh [Principles of choreographic education in primary art institutions]. *Visnyk NAKKKiM*, (4), 113–117. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2021.250269> [in Ukrainian]

Kotov, V. (2023). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha-khoreohrafa [Formation of professional competence of the dance teacher]. *Profesiina pedahohichna osvita*, 19, 90–98. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.19.2023.285673> [in Ukrainian]

Lan, O., Kshen, K., & Ivanova, Ya. (2022). Osoblyvosti pedahohichnoi roboty kerivnyka zrazkovoho khoreohrafichnoho kolektyvu [Features of pedagogical work of the leader of an exemplary choreographic ensemble]. *Molodyi vchenyi*, 8(108), 55–58. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-8-108-13> [in Ukrainian]

Lupak, N., Makoda, S., Bidiuk, D., Maidaniuk, I., & Denysenko, A. (2024). Rozvytok khoreohrafichnoi osvity v Ukraini: tradytsii, novitni tendentsii ta perspektyvy [Development of choreographic education in Ukraine: traditions, new trends and prospects]. *Visnyk nauky ta osvity*, (11(29)), 1352–1363. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1352-1363](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1352-1363) [in Ukrainian]

Omelianenko, K. A. (2023). Znachennia klasychnoho tantsiu u rozvytku suchasnoi khoreohrafii [The importance of classical dance in the development of modern choreography]. *Slobozhanski mystetski studii*, (2), 15–18. <https://doi.org/10.32782/art/2023.2.3> [in Ukrainian]

Perova, H. (2018). Suchasni vymohy do vykladannia klasychnoho tantsiu u vyshchyykh navchalnykh mystetskykh zakladykh [Modern requirements for teaching classical dance in higher art institutions]. *Molodyi vchenyi*, 2(54), 152–155. <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5077/4983> [in Ukrainian]

Sosina, V. V. (2020). Osoblyvosti khoreohrafichnoi pidhotovky v sporti [Features of choreographic training in sports]. *Tantsiuvalni studii*, 3(1), 75–84. <https://doi.org/10.31866/2616-7646.3.1.2020.203958> [in Ukrainian]

Tarantseva, O. (2022). Dydaktychna model vykladannia klasychnoho tantsiu u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh khoreohrafiv [Didactic model of teaching classical dance in professional training of future choreographers]. *Pedahohichni nauky: teoriia i praktyka*, 80, 120–126. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.80.278221> [in Ukrainian]

Khvashchevska, O., & Kotov, V. (2024). Theoretical aspects of the development of higher choreographic and pedagogical education in Ukraine. *Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects*, (20), 64–73. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.20.2023.296628> [in Ukrainian]

Корчагіна Ганна 

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри музичного мистецтва, ХНПУ
імені Г.С.Сковороди
Харків, Україна
email: korchagina.anna@hnpu.edu.ua

Кім Олександр 

доктор філософії, заступник директора
Харківського ліцею № 181 «Дьонсуре»,
Харків, Україна
email: kim.sungdai@yahoo.com

Korchagina Ganna 

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Music Art, H. S. Skovoroda Kharkiv
National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
email: korchagina.anna@hnpu.edu.ua

Kim Oleksandr 

PhD, deputy director Kharkiv lyceum No. 181
“Dyonsuri”
Kharkiv, Ukraine
email: kim.sungdai@yahoo.com

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сучасних педагогічних підходів до формування соціальної компетентності студентів мистецьких спеціальностей у системі вищої педагогічної освіти. Дослідження зосереджене на уточненні змісту та структурних компонентів соціальної компетентності з огляду на специфіку мистецької та музичної підготовки, а також на визначенні освітнього потенціалу музично-освітнього середовища як простору соціальної взаємодії, комунікації та особистісного розвитку. Завдання включають аналіз сучасних наукових інтерпретацій соціальної компетентності, визначення її значущості для майбутніх педагогів-мистецтвознавців та окреслення практичних орієнтирів для цілеспрямованого розвитку у професійній підготовці.

Методи та методологія. Дослідження ґрунтується на теоретичних методах, зокрема аналізі, синтезі, порівнянні та узагальненні педагогічних, психологічних і мистецько-освітніх джерел. Для уточнення змісту соціальної компетентності в контексті мистецької освіти застосовано концептуальний аналіз, а для обґрунтування педагогічних орієнтацій – логіко-структурне моделювання. Спеціальні емпіричні методи не використовувалися, оскільки дослідження має теоретичний характер.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні змістового розуміння соціальної компетентності студентів мистецьких спеціальностей та в обґрунтуванні ролі музично-освітнього середовища як чинника її формування в процесі професійної підготовки.

Результати. У дослідженні соціальна компетентність уточнюється як інтегративна особистісна та професійна якість, що поєднує ціннісні орієнтації, соціальні знання, комунікативні навички та готовність до відповідальної соціальної взаємодії. Показано, що в мистецькій освіті соціальна компетентність формується через взаємозв'язок навчальної, творчої та комунікативної діяльності. Музично-освітнє середовище обґрунтовується як цілісний соціокультурний простір, що сприяє розвитку соціального досвіду студентів через колективне музичне виконання, творчі проекти, діалог, рефлексію та суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Визначено практичні орієнтири використання потенціалу мистецької освіти для формування соціальної компетентності, серед яких – колективна творча діяльність, рефлексивні педагогічні практики, розширення соціальних і культурних контекстів, підтримка ініціативності та автономності студентів.

Висновки. Дослідження підтверджує, що мистецька освіта має значний педагогічний потенціал для цілеспрямованого формування соціальної компетентності майбутніх фахівців. Соціальну компетентність слід розглядати не як побічний продукт соціалізації, а як цілеспрямований освітній резуль-

тат, що потребує спеціально організованих педагогічних умов. Отримані результати забезпечують теоретичну основу для вдосконалення програм професійної підготовки у мистецьких спеціальностях та можуть бути використані при проектуванні музично-освітніх середовищ, орієнтованих на соціальний та особистісний розвиток.

Ключові слова: соціальна компетентність, мистецька освіта, вища педагогічна освіта, музично-освітнє середовище, професійна підготовка, соціальна взаємодія.

MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN ART SPECIALTIES

Purpose of the study. The article aims to theoretically substantiate contemporary pedagogical approaches to the formation of social competence in students of artistic specialties within the system of higher pedagogical education. The research focuses on clarifying the content and structural components of social competence in relation to the specific nature of artistic and musical training, as well as on identifying the educational potential of the music-educational environment as a space for social interaction, communication, and personal development. The objectives include analyzing modern scientific interpretations of social competence, defining its significance for future art educators, and outlining practical guidelines for its purposeful development in professional training.

Methods & methodology. The study is based on theoretical research methods, including analysis, synthesis, comparison, and generalization of pedagogical, psychological, and art-education sources. Conceptual analysis was applied to clarify the content of social competence in the context of artistic education, while logical-structural modeling was used to substantiate pedagogical orientations for its formation. Special research methods were not employed, as the study is theoretical in nature.

The scientific novelty of the study lies in clarifying the conceptual understanding of social competence among students of artistic specialties and in substantiating the role of the music-educational environment as a factor in its formation during the process of professional training.

Results. The research clarifies social competence as an integrative personal and professional quality that combines value orientations, social knowledge, communicative skills, and readiness for responsible social interaction. It is demonstrated that, in artistic education, social competence is formed through the interconnection of learning, creative, and communicative activities. The music-educational environment is substantiated as a holistic socio-cultural space that facilitates the development of students' social experience through collective musical performance, creative projects, dialogue, reflection, and subject-to-subject interaction. Practical orientations for using the potential of artistic education to foster social competence are identified, including collective creative activity, reflective pedagogical practices, expansion of social and cultural contexts, and support of students' initiative and autonomy.

Conclusions. The study confirms that artistic education possesses significant pedagogical potential for the purposeful formation of social competence in future specialists. Social competence should be regarded not as a by-product of socialization, but as a targeted educational outcome that requires specially organized pedagogical conditions. The results provide a theoretical basis for improving professional training programs in artistic specialties and may be applied in the design of music-educational environments oriented toward social and personal development.

Keywords: social competence; artistic education; higher pedagogical education; music-educational environment; professional training; social interaction.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.

У сучасних умовах трансформації системи мистецької освіти, зумовленої впровадженням компетентнісного підходу, цифровізацією освітнього середовища та зростанням соціальних викликів, особливої актуальності набуває проблема формування соціальної компетентності студентів мистецьких спеціальностей. Підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва сьогодні не обмежується лише набуттям професійно-виконавських умінь, а передбачає розвиток здатності до ефективної соціальної взаємодії, комунікації, співпраці, відповідальності та активної участі в культурному й освітньому просторі.

Соціальна компетентність виступає важливою складовою професійної готовності майбутнього музиканта, педагога чи виконавця, оскільки саме мистецька діяльність за своєю природою є колективною, комунікативною та соціально орієнтованою. Водночас аналіз сучасної науково-педагогічної літератури засвідчує, що попри значну увагу дослідників до проблем професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей, питання цілісного й системного формування їх соціальної компетентності залишається недостатньо розробленим. У наукових працях здебільшого розглядаються окремі аспекти соціалізації, комунікативних умінь або виховного потенціалу мистецтва, тоді як педагогічні підходи до формування соціальної компетентності потребують подальшого теоретичного осмислення та узагальнення.

Практична значущість означеної проблеми зумовлена потребами сучасних закладів мистецької освіти, які орієнтовані на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного адаптуватися до змінних соціокультурних умов, ефективно взаємодіяти в професійному середовищі, працювати в команді та здійснювати педагогічну й творчу діяльність у різних соціальних контекстах. Недостатній рівень сформованості соціальної компетентності у студентів може ускладнювати їх професійну адаптацію, знижувати ефективність педагогічної взаємодії та обмежувати можливості самореалізації у сфері мистецтва.

Зазначена проблематика безпосередньо пов'язана з важливими науковими та

практичними завданнями сучасної педагогіки мистецтва, зокрема з оновленням змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, удосконаленням освітніх програм мистецьких спеціальностей, розробленням ефективних педагогічних підходів до розвитку особистісних і соціальних якостей студентів. Теоретичне узагальнення підходів до формування соціальної компетентності студентів мистецьких спеціальностей сприятиме подальшому розвитку мистецької освіти, посиленню її гуманістичної спрямованості та підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Проблема формування соціальної компетентності особистості широко представлена у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях, де вона розглядається як інтегративна характеристика, пов'язана із соціалізацією, самореалізацією та професійним становленням людини. У загальнопедагогічному контексті соціальна компетентність трактується як здатність особистості ефективно функціонувати в соціальному середовищі, взаємодіяти з різними соціальними групами, дотримуватися соціальних норм і приймати відповідальні рішення (Бібік, 2011).

У психологічних дослідженнях акцент зроблено на вікових аспектах формування соціальної компетентності. Зокрема, І. Зарубінська розглядає соціальну компетентність у юнацькому віці як інтегративну особистісну характеристику, що системно відображає рівень соціальної адаптації, особистісного самовизначення та професіоналізації людини як суб'єкта діяльності (Зарубінська, 2011). Такий підхід є важливим для розуміння соціальної компетентності студентів, однак не враховує специфіки професійної підготовки у сфері мистецтва.

Діяльнісно-орієнтоване трактування соціальної компетентності представлено у працях М. Гончарової-Горянської, яка визначає її як систему соціальних знань, складних умінь і навичок взаємодії та сценаріїв поведінки, що забезпечують швидку й адекватну адаптацію особистості в типових соціальних ситуаціях (Гончарової-Горянська, 2009). Цей підхід є методологічно значущим для педагогіч-

них досліджень, оскільки підкреслює свідомий характер соціальної поведінки та здатність до ситуативного прийняття рішень.

У культурологічному та аксіологічному вимірах соціальну компетентність розглядає Л. Лепіхова (2010), яка трактує її як готовність особистості до варіативного суспільно значущого самовираження та вважає елементом загальнолюдської культури. У широкому розумінні соціальна компетентність забезпечує взаємозв'язок самопізнання, самоактуалізації та професійного моделювання дій, у вузькому – проявляється у творчому вирішенні значущих професійних ситуацій (Лепіхова, 2010). Даний підхід є особливо релевантним для мистецької освіти, де професійна діяльність має виражений творчий і комунікативний характер.

У площині педагогічної освіти проблему соціальної компетентності студентів досліджує О. Московчук (2020), яка визначає її як інтегративну якість особистості, засновану на ціннісному розумінні соціальної дійсності, визнанні суб'єктності партнерів взаємодії, наявності категоріальних соціальних знань та умінь реалізації соціальних технологій для досягнення соціально значущих цілей (Московчук, 2020). Запропоноване визначення є концептуально важливим, проте потребує конкретизації з урахуванням особливостей мистецько-педагогічної підготовки. У міжнародному освітньому дискурсі соціальна компетентність розглядається як ключова умова ефективного функціонування особистості в суспільстві та професійній сфері (Rychen & Salganik, 2003).

Аналіз наукових публікацій у галузі мистецької освіти свідчить, що окремі аспекти соціальної взаємодії, комунікації та розвитку особистості студентів розглядаються у зв'язку з творчою діяльністю, художньо-освітнім середовищем та педагогічною практикою. Водночас питання цілісного обґрунтування музично-освітнього середовища як простору цілеспрямованого формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти мистецького профілю залишається недостатньо розробленим.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань щодо сутності соціальної компетентності, проте виявляє відсутність

системних досліджень, спрямованих на розкриття педагогічного потенціалу мистецької освіти у формуванні соціальної компетентності майбутніх педагогів-музикантів.

Формулювання цілей та завдань статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування підходів до формування соціальної компетентності студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки, а також уточнення змістових характеристик соціальної компетентності майбутнього фахівця мистецької галузі в умовах сучасного освітнього середовища. Основна ідея публікації полягає у розгляді соціальної компетентності не як супутнього результату соціалізації студентів, а як цілеспрямовано сформованої інтегративної якості особистості, розвиток якої потребує спеціально організованих педагогічних умов у межах мистецької освіти. У статті акцентується увага на тому, що соціальна компетентність формується у тісному взаємозв'язку з професійною, комунікативною та культурною підготовкою студентів і має розглядатися як один із ключових результатів фахової мистецької освіти.

Для досягнення поставленої мети у статті передбачено розв'язання таких завдань: проаналізувати сучасні наукові підходи до визначення сутності та структури соціальної компетентності у педагогічних і мистецько-освітніх дослідженнях; уточнити зміст поняття «соціальна компетентність студентів мистецьких спеціальностей» з урахуванням специфіки професійної підготовки у сфері музичного мистецтва; обґрунтувати значення музично-освітнього середовища як простору соціальної взаємодії, комунікації та особистісного розвитку студентів; окреслити практичні орієнтири щодо використання потенціалу мистецької освіти для цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців.

Теоретичною основою дослідження є положення компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, ідеї соціокультурної зумовленості освіти, а також наукові концепції професійної підготовки фахівців мистецького профілю. Досягнення мети забезпечується шляхом теоретичного аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду та логіко-структурного моделювання педагогічних умов формування соціальної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях соціальна компетентність розглядається як одна з ключових інтегративних характеристик особистості майбутнього фахівця, що забезпечує його здатність до ефективної соціальної взаємодії, професійної комунікації та адаптації в умовах динамічних соціокультурних змін. Особливої актуальності ця проблема набуває у сфері мистецької освіти, де професійна діяльність безпосередньо пов'язана з колективною творчістю, міжособистісним спілкуванням, емоційною взаємодією та культурною комунікацією.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що соціальна компетентність студентів мистецьких спеціальностей формується не стихійно, а в процесі цілеспрямованої педагогічної взаємодії, організованої в межах освітнього середовища. У контексті музичної освіти це середовище поєднує навчальну, виконавську, комунікативну та творчу діяльність, що створює сприятливі умови для розвитку соціальних умінь, відповідальності, емпатії та навичок командної роботи.

У ході теоретичного аналізу встановлено, що соціальна компетентність студентів мистецьких спеціальностей має багатокомпонентну структуру, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Їх формування відбувається у взаємозв'язку з професійною підготовкою та залежить від характеру організації навчального процесу, форм взаємодії між викладачем і студентами, а також від специфіки мистецько-освітнього середовища.

У сучасних дослідженнях мистецької освіти підкреслюється, що творча діяльність студентів є важливим чинником розвитку їхньої соціальної активності та професійної ідентичності (Burnard, 2012). У філософії музичної освіти наголошується, що музичне навчання за своєю природою є соціально зумовленим процесом, що формується через спільну діяльність, комунікацію та культурну взаємодію (Elliott & Silverman, 2015).

Особливу роль у цьому процесі відіграють педагогічні умови, що забезпечують активне включення студентів у різні види соціально значущої діяльності. До таких умов належать: організація колективних форм музичної діяль-

ності; створення ситуацій педагогічної взаємодії та співпраці; залучення студентів до творчих і проектних форм роботи; підтримка рефлексивного осмислення власного соціального та професійного досвіду. Саме за цих умов мистецька освіта набуває не лише фахового, а й виразного соціально-розвивального потенціалу.

У науковому дискурсі соціальна компетентність трактується як складне інтегративне утворення, що поєднує особистісні, соціальні та професійні характеристики й відображає здатність людини до ефективної взаємодії в соціальному середовищі. Так, І. Зарубінська (2011) розглядає соціальну компетентність у юнацькому віці як інтегративну особистісну характеристику, що системно відображає рівень соціальної адаптації, особистісного самовизначення та професіоналізації людини як суб'єкта діяльності. Це положення є принципово важливим для підготовки майбутніх фахівців мистецької та педагогічної сфери, професійна діяльність яких пов'язана з активною соціальною взаємодією, публічністю та включеністю в культурно-освітній простір.

Діяльнісний і свідомий характер соціальної компетентності акцентує М. Гончарова-Горянська (2004), визначаючи її як «систему знань про соціальну дійсність і себе, систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко і адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи... діючи за принципом тут, зараз і найкращим чином» (Гончарова-Горянська, 2004, с. 71). У цьому визначенні особливо значущим для мистецької освіти є наголос на гнучкості, самостійності та здатності до ефективної поведінки в мінливих соціально-професійних умовах.

Близькою за змістом є позиція Л. Лепіхової (2006), яка розглядає соціальну компетентність як готовність особистості до варіативного суспільно значущого самовираження та трактує її як елемент загальнолюдської культури. У широкому (процесуальному) розумінні соціальна компетентність забезпечує взаємозв'язок професійного самопізнання, самоактуалізації, самокорекції та моделювання особистісних дій, а у вузькому (ситуативному) – виявляється у

творчому вирішенні індивідуально значущих ситуацій професійного вибору. Такий підхід є методологічно доцільним для аналізу соціальної компетентності студентів мистецьких спеціальностей, оскільки поєднує особистісний розвиток із реальним професійним досвідом.

Важливий соціально-нормативний аспект соціальної компетентності підкреслює Н. Бібік (2010), яка зазначає, що вона передбачає здатність особистості жити в соціумі: враховувати інтереси й потреби різних соціальних груп, дотримуватися соціальних норм і правил, співпрацювати з різними партнерами, а також аналізувати коло питань на перетині системи соціальних відносин суспільства і людини. У контексті мистецької та педагогічної освіти ці положення акцентують значення соціальної взаємодії як необхідної умови професійного становлення майбутнього педагога-музиканта.

У межах педагогічної освіти соціальна компетентність набуває чітко окресленого професійного спрямування. Так, О. Московчук (2020) визначає соціальну компетентність студентів педагогічного закладу вищої освіти як інтегративну якість особистості, в основі якої лежить ціннісне розуміння соціальної дійсності, визнання суб'єктності кожного з партнерів взаємодії, система категоріальних соціальних знань та умінь реалізації соціальних технологій, що забезпечують інтеграцію внутрішніх і зовнішніх ресурсів для досягнення соціально значущих цілей.

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені освітньому середовищу як чиннику формування соціальної компетентності. Зокрема, у роботі М. В. Федоруца (2019) освітнє середовище розглядається як соціокультурний простір, у межах якого формуються мотиваційні, комунікативні та поведінкові складники соціальної компетентності через спільну діяльність, комунікацію та самоврядування. Автор підкреслює, що саме активні форми взаємодії є визначальними для розвитку соціально значущих якостей студентів.

Узагальнення наведених підходів дозволяє розглядати соціальну компетентність студентів педагогічних і мистецьких спеціальностей як багатовимірну інтегративну якість, що поєднує ціннісні орієнтації, соціальні знання, умінь взаємодії та готовність до творчої, відповідаль-

ної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі.

У межах даного дослідження соціальна компетентність студентів педагогічного закладу вищої освіти мистецького профілю розглядається як інтегративна особистісно-професійна якість, що формується у процесі навчальної, творчої та соціальної взаємодії й виявляється у здатності майбутнього педагога усвідомлено та відповідально діяти в соціально значущих ситуаціях.

Соціальна компетентність студентів у контексті мистецької педагогічної освіти визначається як цілісне поєднання ціннісного ставлення до соціальної дійсності, системи соціально-педагогічних знань, умінь конструктивної взаємодії та готовності до варіативного професійного самовираження, що забезпечує ефективну комунікацію, співпрацю, самореалізацію й соціальну адаптацію в освітньо-культурному середовищі.

У межах статті підкреслюється, що соціальна компетентність майбутнього педагога мистецьких дисциплін має суб'єкт-суб'єктний характер і ґрунтується на визнанні цінності кожного учасника освітнього процесу, здатності до діалогу, творчого розв'язання соціально-професійних ситуацій та інтеграції власних внутрішніх ресурсів із вимогами сучасного соціокультурного простору.

Таким чином, соціальна компетентність студентів педагогічного закладу вищої освіти мистецького профілю у нашому дослідженні розглядається не лише як результат засвоєння соціальних знань і норм, а як динамічний процес особистісного й професійного становлення, що забезпечує готовність майбутнього фахівця до активної соціальної участі, педагогічної взаємодії та відповідальної професійної діяльності.

У цьому контексті особливої значущості набуває аналіз освітнього середовища, у межах якого відбувається зазначений процес формування соціальної компетентності, оскільки саме середовище виступає ключовим чинником соціалізації, комунікації та особистісного розвитку студентів. Сучасні теорії навчання підкреслюють роль освітнього середовища як простору соціальної взаємодії, у якому відбувається інтеграція когнітивних, емоційних і соціальних складників розвитку особистості (Plleris, 2018).

Обґрунтування значення музично-освітнього середовища як простору соціальної взаємодії, комунікації та особистісного розвитку студентів передбачає розгляд його не лише як сукупності навчальних дисциплін і форм організації освітнього процесу, а як цілісного соціокультурного простору, у межах якого відбувається становлення особистості майбутнього педагога-музиканта.

Музично-освітнє середовище педагогічного закладу вищої освіти характеризується підвищеною інтенсивністю міжособистісної взаємодії, оскільки професійна підготовка у сфері музичного мистецтва ґрунтується на колективних формах діяльності (ансамблеве музикування, хорові заняття, творчі проекти, концертно-виконавська практика), що потребують постійної комунікації, координації дій, взаємної відповідальності та емоційної відкритості. У таких умовах музично-освітнє середовище виступає природним простором формування соціального досвіду студентів.

Важливою особливістю музично-освітнього середовища є його комунікативна насиченість, зумовлена необхідністю вербального й невербального спілкування, спільного осмислення художнього змісту музичних творів, обговорення інтерпретаційних рішень та рефлексії результатів творчої діяльності. Це сприяє розвитку у студентів умінь конструктивного діалогу, емпатії, толерантності до різних позицій, а також здатності до співпраці в умовах професійної взаємодії.

Музично-освітнє середовище також створює умови для особистісного розвитку студентів, оскільки поєднує інтелектуальну, емоційну й ціннісну сфери їхньої діяльності. Через залучення до музичної творчості, виконавської та педагогічної практики студенти набувають досвіду самовираження, саморефлексії та усвідомлення власної соціальної ролі, що є важливими складниками формування соціальної компетентності.

Таким чином, музично-освітнє середовище педагогічного закладу вищої освіти виступає багатовимірним простором соціальної взаємодії, у межах якого відбувається не лише професійна підготовка майбутніх педагогів, а й формування їхньої соціальної компетент-

ності як інтегративної якості особистості. Саме в цьому середовищі створюються умови для розвитку комунікативних умінь, соціальної відповідальності, здатності до співпраці та особистісного зростання, що визначає його ключове значення у процесі підготовки сучасного педагога мистецького профілю.

Урахування специфіки мистецької освіти у закладах вищої освіти вимагає не лише теоретичного осмислення феномену соціальної компетентності, а й визначення практичних орієнтирів її формування у професійній підготовці майбутніх фахівців. У зв'язку з цим у статті актуалізується завдання окреслити практичні орієнтири щодо використання потенціалу мистецької освіти для цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців, що ґрунтуються на можливостях музично-освітнього середовища ЗВО.

Практичні орієнтири використання потенціалу мистецької освіти для цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців доцільно пов'язувати насамперед із організацією освітнього процесу як простору активної соціальної взаємодії та спільної творчої діяльності. Важливим орієнтиром є залучення студентів до колективних форм музично-педагогічної роботи (ансамблеве музикування, спільні виконавські й проектні завдання, міждисциплінарні творчі ініціативи), які створюють умови для розвитку навичок комунікації, співпраці, відповідальності за спільний результат і вміння враховувати позиції інших учасників освітнього процесу. Саме в таких формах діяльності соціальна компетентність набуває практичного виміру, проявляючись у здатності студентів ефективно взаємодіяти, домовлятися, розподіляти ролі та розв'язувати проблемні ситуації.

Наступним орієнтиром є інтеграція рефлексивних і комунікативно спрямованих методів навчання, які передбачають осмислення студентами власного досвіду соціальної взаємодії у мистецькому середовищі. Обговорення результатів спільної діяльності, аналіз творчих і педагогічних ситуацій, самооцінка та взаємооцінка сприяють формуванню здатності до соціальної рефлексії, розвитку емпатії, критичного мислення та усвідомлення власної ролі в професійно-соціальному контексті. Такі мето-

ди дозволяють студентам не лише засвоювати соціальні норми, а й активно переосмислювати їх у процесі особистісного й професійного становлення.

Важливим практичним орієнтиром є також розширення соціального контексту мистецької освіти шляхом включення студентів у різні форми позааудиторної та соціально орієнтованої діяльності: участь у культурно-мистецьких проектах, концертно-просвітницьких заходах, освітніх ініціативах, співпраця з закладами освіти та культурними інституціями. Така діяльність забезпечує безпосередній контакт студентів із реальними соціальними ситуаціями, формує готовність до професійної комунікації, соціальної відповідальності та усвідомлення суспільної значущості майбутньої педагогічної діяльності.

Окремим орієнтиром є цілеспрямоване створення в музично-освітньому середовищі атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на партнерстві, діалозі та визнанні цінності кожного учасника освітнього процесу. Педагогічна підтримка ініціативності студентів, залучення їх до прийняття рішень, організації навчальної та творчої діяльності сприяють розвитку соціальної активності, автономності й готовності до відповідальної професійної поведінки. У такому середовищі соціальна компетентність формується не як зовнішньо задана вимога, а як внутрішньо прийнята цінність і необхідна умова успішної професійної самореалізації майбутнього фахівця.

Висновки. У результаті здійсненого дослідження обґрунтовано, що соціальна компетентність студентів педагогічних закладів вищої освіти мистецького профілю є складним інтегративним утворенням, яке формується у процесі поєднання ціннісного ставлення до соціальної дійсності, системи соціальних знань, комунікативних умінь і досвіду практичної взаємодії. У межах статті уточнено зміст цього поняття з урахуванням специфіки мистецької освіти, що дозволяє розглядати соціальну компетентність не лише як результат засвоєння норм і правил, а як динамічний процес особистісного та професійного становлення майбутнього

педагога-музиканта в умовах активної соціальної взаємодії.

Теоретичний аналіз сучасних наукових підходів дав змогу синтезувати ключові положення щодо структури соціальної компетентності та обґрунтувати її значення для професійної підготовки майбутніх фахівців мистецької сфери. Наукова новизна дослідження полягає в акцентуванні ролі музично-освітнього середовища як цілісного соціокультурного простору, у межах якого соціальна компетентність формується через колективну творчість, комунікацію, рефлексію та суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу.

Доведено, що музично-освітнє середовище закладу вищої освіти має значний потенціал для розвитку соціальної компетентності студентів за умови його цілеспрямованої педагогічної організації. Колективні форми мистецької діяльності, інтеграція рефлексивних і комунікативних методів навчання, розширення соціального контексту освітнього процесу та підтримка активної позиції студентів створюють умови для формування навичок соціальної взаємодії, відповідальності, емпатії й готовності до професійної комунікації.

Практична значущість отриманих результатів полягає у визначенні орієнтирів використання потенціалу мистецької освіти для цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців. Запропоновані підходи можуть бути використані в освітній практиці закладів вищої педагогічної освіти мистецького профілю під час проектування освітнього середовища, організації навчальної та позааудиторної діяльності, а також у процесі вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів.

Отже, результати дослідження підтверджують доцільність розгляду мистецької освіти як ефективного ресурсу формування соціальної компетентності студентів та створюють теоретичне підґрунтя для подальших наукових пошуків, спрямованих на розроблення й експериментальну перевірку педагогічних умов і моделей розвитку соціальної компетентності у сучасному освітньому середовищі.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford, UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press. https://books.google.com/books/about/Music_Matters.html?id=QfKYCgAAQBAJ
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Illeris, K. (Ed.). (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2003-88274-000>
- Ачкасова, О. В., Левандовський, М. Ю. (2025). Аналіз стану соціальної компетентності студентів мистецьких коледжів у контексті констатувального етапу педагогічного дослідження. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, №3, с. 5–12. <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/38402>
- Бібік, Н. М., та ін. (2005). *Компетентнісна освіта: від теорії до практики*. Київ: Плеяди. ISBN 966-8217-27-6., 120 с. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
- Гончарова-Горяньська, М. (2015). Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*, №7–8, с. 5–8.
- Зарубінська, І. Б. (2011). *Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю* (дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Лепіхова, Л. А. (2006). Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 2, 65–69.
- Московчук, О. С. (2020). *Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування* (дис. д-ра філософії). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/a11d1400-5bd2-4595-a679-60f10e854ef1>
- Ороновська, Л., Колубаєв, О., Омельченко, А. (2023). Сучасні підходи у вивченні музичної педагогіки у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта та педагогіка*, №56(2). <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-2-10>
- Федоруц, М. В. (2019). Структурно-функціональна модель формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2(45). <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.217-222>
- Дворник, О. М. (2024). Методологічна основа розвитку соціальної компетентності вчителів до роботи зі здобувачами освіти у складних життєвих обставинах. *Педагогічний дискурс*, 6(219), 59–67. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-59-67](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-59-67)
- Сидорук, І. (2020). Модель формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(31), 214–223. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/31.214327>

Надійшла до редакції / Received: 29.09.2025
Рекомендовано до друку / Accepted: 03.11.2025

REFERENCES

- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford, UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001> [in English]
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press https://books.google.com/books/about/Music_Matters.html?id=QfKYCgAAQBAJ [in English]
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277> [in English]
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2003-88274-000> [in English]
- Achkasova, O. V., & Levandovskyi, M. Yu. (2025). Analiz stanu sotsialnoi kompetentnosti studentiv mystetskykh koledzhiv u konteksti konstatualnoho etapu pedahohichnoho doslidzhennia [Analysis of the state of social competence of art college students in the context of the ascertaining stage of pedagogical research]. *Mystetska osvita ta rozvytok tvorchoi osobystosti*, (3), 5–12. <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/38402> [in Ukrainian]
- Bibik, N. M., ta in. (2005). *Kompetentnisna osvita: vid teorii do praktyky* [Competence-based education: from theory to practice]. Kyiv: Pleiady. ISBN 966-8217-27-6, 120 s. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe [in Ukrainian]
- Honcharova-Horianska, M. (2004). Sotsialna kompetentnist: poniattia, zmist, shliakhy formuvannia v doslidzhenniakh zarubizhnykh avtoriv [Social competence: concept, content and ways of formation in foreign studies]. *Ridna shkola*, 7–8, 71–74. [in Ukrainian]
- Zarubinska, I. B. (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu* [Theoretical and methodological foundations of social competence formation of students of higher educational institutions of economic profile] (Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian]
- Liepkhova, L. A. (2006). Sotsialno-psykholohichna kompetentnist u povedintsi osobystosti [Socio-psychological competence in personal behavior]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 2, 65–69. [in Ukrainian]
- Moskovchuk, O. S. (2020). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv v umovakh studentskoho samovriaduvannia* [Formation of social competence of students of higher pedagogical educational institutions in the conditions of student self-government] (PhD dissertation). Vinnytsia: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/a11d1400-5bd2-4595-a679-60f10e854ef1> [in Ukrainian]
- Oronovska, L., Kolubaiev, O., & Omelchenko, A. (2023). Suchasni pidkhody u vyvchenni muzychnoi pedahohiky u zakladakh vyshchoi osvity [Modern approaches to the study of music pedagogy in higher education institutions]. *Mystetska osvita ta pedahohika*, (56[2]). <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-2-10> [in Ukrainian]
- Fedoruts, M. V. (2019). Strukturno-funktsionalna model formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy neformalnoi osvity [Structural and functional model of social competence formation of senior school students by means of non-formal education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota, 2(45). <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.217-222> [in Ukrainian]
- Dvornyk, O. M. (2024). Metodolohichna osnova rozvytku sotsialnoi kompetentnosti vchyteliv do roboty zi zdobuvachamy osvity u skladnykh zhyttievyykh obstavynakh [Methodological basis for the development of teachers' social competence to work with learners in difficult life circumstances]. *Pedahohichni dyskurs*, 6(219), 59–67. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-59-67](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-59-67) [in Ukrainian]
- Sydoruk, I. (2020). Model formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Model of forming social competence of future social workers in the process of professional training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 4(31), 214–223. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/31.214327> [in Ukrainian]

Бугаєць Наталія кандидат педагогічних наук, професор
кафедри хореографії ХНПУ імені Г.С. Сковороди
Харків, Україна**email:** kaf-choreography@hnpu.edu.ua**Островерх Єлизавета** 

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності «Хореографія», факультету мистецтв ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна

email: lizaost2003@gmail.com**Bugayets Nataliya** Candidate of Pedagogic sciences, professor of Design
Department of Choreography, H.S. Skovoroda
Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine**email:** kaf-choreography@hnpu.edu.ua**Ostroverkh Yelizaveta** Student of the second (masters) level of higher
education of the Faculty of Arts, Department of
Choreography, H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine**email:** lizaost2003@gmail.com

ТІЛО ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОТЕСТУ: ФЕМІНІСТИЧНІ НАРАТИВИ В ТАНЦЮВАЛЬНИХ ПЕРФОРМАНСАХ

Об'єкт. Стаття аналізує феміністичні танцювальні перформанси, де яких тілесність стає інструментом політичного протесту та соціальної рефлексії. Дослідження зосереджується на тому, як тіло, як виразний і комунікативний засіб, кидає виклик домінантним дискурсам про гендер і владу. Тілесність у феміністичному перформансі перетворює сцену на простір діалогу, опору та переосмислення ідентичності. Через рух і хореографічне вираження танцівниці артикують соціальну критику та демонструють способи художнього спротиву патріархальним нормам.

Мета дослідження. Дослідження вивчає феномен феміністичних танцювальних вистав, де тілесність функціонує як інструмент політичного протесту та соціальної критики. Головною метою є виявлення того, як тіло виступає і засобом, і посланням у побудові феміністичного дискурсу.

Методи та методологія. У роботі використано міждисциплінарний підхід, що поєднує естетичний, культурологічний, феміністичний і мистецтвознавчий аналіз. Застосовано компаративний і герменевтичний методи для інтерпретації творів Марти Грехем, Піни Бауш, Симони Форті, Анни Халпрін та інших хореографок. Методологічну основу становлять концепції перформативності (Дж. Батлер), тілесної політики (С. Бейнс) та інтерсекційного феміністичного аналізу.

Результати дослідження показують, що тілесність у феміністичному перформансі є головним засобом висловлювання та критики патріархальних норм. Тіло функціонує як активний суб'єкт, що передає емоційний, травматичний і колективний досвід. Основні риси таких перформансів – деконструкція гендерних стереотипів, емансипований рух, включення глядача та embodiment як форма репрезентації пам'яті й травми. З'ясовано вплив цих практик на розвиток сучасного мистецтва й суспільні процеси, включно з українським контекстом.

Висновки. Тілесність у феміністичному перформансі має естетичний, соціальний і політичний виміри, стаючи засобом протесту та самопізнання. Феміністичні практики розширюють межі хореографії, утверджуючи тіло як автономний суб'єкт культурної комунікації. Подальше дослідження цих явищ важливе на тлі сучасних соціальних змін.

Ключові слова: фемінізм, тілесність, танцювальний перформанс, протест, жіноча ідентичність.

BODY AS AN INSTRUMENT OF PROTEST: FEMINIST NARRATIVES IN DANCE PERFORMANCES

Object. The article analyzes feminist dance performances in which corporeality becomes an instrument of political protest and social reflection. The study focuses on how the body, as an expressive and communicative medium, challenges dominant discourses about gender and power. Corporeality in feminist performance transforms the stage into a space of dialogue, resistance, and the rethinking of identity. Through movement and choreographic expression, dancers articulate social critique and reveal ways to challenge patriarchal norms through artistic means.

Purpose of the study. The study examines the phenomenon of feminist dance performances where corporeality functions as a tool of political protest and social criticism. The main goal is to identify how the body acts simultaneously as a means and a message in the construction of feminist discourse.

Methods & methodology. The research employs an interdisciplinary approach combining aesthetic, cultural, feminist, and art-historical analysis. Comparative and hermeneutic methods are used to interpret the works of Martha Graham, Pina Bausch, Simone Forti, Anna Halprin, and other choreographers. The methodological foundation includes concepts of performativity (J. Butler), body politics (S. Baines), and intersectional feminist analysis.

Results. The findings show that corporeality in feminist performance serves as a key instrument for articulating and critiquing patriarchal norms. The body functions as an active subject conveying emotional, traumatic, and collective experience. The main features of such performances include the deconstruction of gender stereotypes, emancipated movement, viewer involvement, and embodiment as a form of representing memory and trauma. The study also clarifies the impact of these practices on contemporary art and broader sociocultural processes, including the Ukrainian context.

Conclusions. Corporeality in feminist performance carries aesthetic, social, and political dimensions, becoming a medium of protest and self-exploration. Feminist practices expand the boundaries of choreography, affirming the body as an autonomous subject of cultural communication. Further research into these phenomena remains important in the context of ongoing social transformations.

Keywords: feminism, corporeality, dance performance, protest, female identity.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Протягом останніх десятиліть простір сучасного мистецтва зазнає радикального перегляду функцій тілесності як засобу висловлення соціально значущих ідей. Танцювальний перформанс, як форма живої присутності тіла в публічному просторі, дедалі частіше стає полем для артикулювання феміністичних стратегій спротиву, особистісної та політичної саморепрезентації. У цій площині тіло не стільки виконує хореографію, скільки «говорить» – жестами, паузами, повтореннями, наближаючи танець до дискурсу протесту.

Фемінізм як реакція на суспільне виключення жінок пройшов кілька етапів розвитку – від боротьби за базові права до критики гендерної

перформативності та інституційного насильства. У другій половині ХХ століття мистецтво стало важливим каналом феміністичного висловлювання. Саме тоді виник феміністичний перформанс – на перетині активізму та експериментальної естетики – де тіло виступає носієм маргіналізованого досвіду. У хореографії ці художні практики набувають форми політичної дії, що виводить на сцену теми тілесної вразливості, сексуальності та травми.

Попри значну мистецьку вагу феміністичних танцювальних перформансів, їх теоретичне осмислення, особливо в Україні, залишається недостатньо розвиненим. Зростає важливість міждисциплінарного дослідження тілесності як носія феміністичного знання, що виявляється через хореографічний жест і рух. Особливо

актуальним є вивчення творчості балетмейстерок і танцівниць XX-XXI століть, таких як Марта Грехем, Піна Бауш, Симона Форті, Анна Халпрін та інших, які в своїх перформансах унікально відображають і трансформують досвід жіночого тілесного і соціального буття, досліджують моральні й гендерні моделі, а також формують нові наративи про взаємини між жінкою і чоловіком.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Аналіз останніх досліджень у галузі танцювальних феміністичних перформансів демонструє активний розвиток теоретичних і практичних підходів до вивчення тілесності як засобу феміністичного вираження. Зокрема, роботи Джудіт Батлер, Саллі Бейнс і Джонатана Бергера підкреслюють важливість перформативності гендеру, тілесної політики та інтерсекційного аналізу у хореографічних практиках.

У вітчизняному просторі питання феміністичних наративів у танцювальному мистецтві досліджували Я. Гриценко, І. Гутник, В. Захарова, Т. Мельник та інші. Їхні роботи сприяють переосмисленню традиційних танцювальних ролей і висвітлюють вплив соціокультурних змін на тілесну експресію та емоційну динаміку перформансів. Особлива увага приділяється осмисленню жіночності як окремої категорії в хореографії (І. Гутник, В. Захарова), через аналіз образності і тілесної виразності у феміністичних танцювальних практиках. Незважаючи на значні здобутки, ця тематика в українському академічному просторі лишається недостатньо систематизованою, що зумовлює подальшу необхідність вивчення даної теми.

Формулювання цілей та завдань статті.

Проаналізувати специфіку використання тіла в танцювальних феміністичних перформансах як засобу соціального протесту, дослідити взаємозв'язок між тілесністю та феміністичними дискурсами, а також окреслити вплив цих перформансів на сучасні культурні та соціальні практики.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У парадигмі сучасного естетичного осмислення танцювальні перформанси постають не лише як форма естетичного самовираження, а й як складний інструмент соціальної артикуляції, де художній жест набуває значення суспільного маніфесту.

У просторі феміністичної теорії вони перетворюються на простір тілесної емансипації, де рух виходить за межі суто хореографічної техніки, виступаючи формою спротиву й чинником трансформації колективного мислення. Саме тіло, позбавлене нейтральності, у такій практиці постає водночас суб'єктом і об'єктом дискурсу – інструментом політичного протесту, носієм травматичного досвіду, каталізатором колективної пам'яті та засобом деконструкції гендерних стереотипів.

Щоб глибше осмислити роль тілесності у феміністичних мистецьких практиках, необхідно насамперед звернутися до самого поняття «перформанс» і зрозуміти його специфіку як жанру. Адже розглядаючи його у широкому культурному та історичному контексті, можна визначити, чому саме він став одним із ключових інструментів феміністично-гендерної декларації та політичного протесту.

Дослідник С. Безклубенко описує перформанс як «імпровізовані дії, розраховані на публічне представлення, часто шокуючого, епатажного, “скандального” характеру» (Безклубенко, 2008).

На відміну від традиційних сценічних форм, перформативне дійство характеризується виходом за межі усталених театральних і хореографічних канонів, поєднуючи у своїй структурі елементи візуального мистецтва, театру, інсталяції та соціально орієнтованих практик.

У сучасному мистецтві термін «перформанс» здебільшого застосовують щодо форм авангардного або концептуального мистецтва (Безклубенко, 2008), й афілюється з формою сучасного мистецтва, в якій художня ідея втілюється безпосередньо через дію митця в реальному часі й просторі, а тіло стає основним засобом комунікації з глядачем.

Витоки цього явища пов'язують із європейськими дадаїстами та футуристами початку XX століття, а у 1960-х роках перформанс утвердився як самостійний напрям завдяки діяльності Флуксусу, Йозефа Бойса та Judson Dance Theater у США. Саме тоді тіло стало ключовим інструментом мистецького висловлювання, здатним не лише виконувати хореографії, а й втілювати соціальний, політичний і культурний зміст (Goldberg, 2011). Цей поворот до тілесності створив підґрунтя для того, щоб у 1970-х роках феміністичні художниці та хореографки

активно інтегрували перформанс у свої практики, використовуючи його як інструмент деконструкції патріархальних норм і засіб публічного протесту (Jones, 1998).

Завдяки цим унікальним властивостям ця художня формація є надзвичайно привабливою для феміністичного мистецтва, де тіло може виступати не лише як носій естетики, але й як активний агент соціальної критики та політичного протесту. Через відсутність жорстких канонів і відкритість до експерименту мисткині отримують можливість переосмислити традиційні уявлення про жіночність і створювати нові форми тілесного вираження. Власне в цьому ключі перформанс стає ефективним майданчиком для втілення феміністичних ідей і дослідження місця й функції тіла у суспільно-політичних процесах.

Історично, феміністичний рух у мистецтві, зокрема в танці, розвивався на тлі глобальних соціокультурних трансформацій та піднесення правозахисних ініціатив другої половини XX століття. Друга хвиля фемінізму 1960-1970-х років стимулювала мисткинь-балетмейстерок до відмови від усталених канонів «жіночої» пластики та сюжетності у танці. У цей час вони почали активно шукати нові форми, у яких тіло переставало бути лише об'єктом ідеалізованої естетики, натомість ставало носієм природності, сили, вразливості та навіть недосконалості як прояву реальної жіночої сутності. Як зазначає А. Сафронова та інші дослідники, у цей період художниці «апелюють до громадськості та змушують задуматися над проблемами своїх соціальних і політичних прав, своєї ролі та призначення в соціумі» (Сафронова, А., Сафронова, О., & Сафронов, В., 2021, с. 33).

Важливим чинником стала можливість перформансу функціонувати поза ієрархіями офіційних інституцій, які здебільшого перебували у сфері впливу чоловіків. Саме використання власного тіла як основного медіума дозволяло напряму артикулювати політичні та соціальні позиції, обходити цензурні обмеження та налагоджувати прямий емоційний контакт із глядачем, втілюючи одне із головних завдань авангардного мистецтва – «епатування та шокування публіки» (Бойко, 2016, с. 69).

Серед яскравих постатей, які визначили обличчя феміністичного танцювального перфор-

мансу, варто назвати Піну Бауш, чия творчість поєднувала театральність, емоційний надриг і соціальну критику; Марту Грехем, що переосмислила, ревізувала жіночі образи у своїх постановках («Lamentation», «Night Journey»); Анну Хальпрін, яка послугоувалася танцем для терапії та соціальних досліджень (Єліна, А., & Єліна, В., 2024, с. 21). Симону Форті, що руйнувала канони класичної сцени, та Трішу Браун, яка виводила рух у нетипові простори – приміром, на вертикальні стіни будівель.

Їхні хореографічні надбання виявилися надзвичайно промовистими й набули особливої театральності.

Марта Грехем – видатна танцівниця XX століття, фундаторка американського сучасного танцю modern, у своєму знаковому перформансі «Lamentation» (1930) – «Плач» – створила унікальний візирець того, як тіло може стати носієм соціально-емоційного протесту та універсальних психологічних переживань. У цьому сольному номері (сольній композиції) танцівниця, закутана в еластичну фіолетову тканину, яка водночас обтягує її та стримує її рухи, перетворює власне тіло на своєрідний «живий ландшафт скорботи».

Балетмейстерка не використовує традиційні хореографічні послідовності (routine): її рухи сповільнені, органічні, іноді здаються суперечливими, еkleктичними і напруженими. Це дозволяє глядачу відчутти внутрішню зосередженість, ізоляцію та емоційний тягар, який передається через жести і форми тіла, бо «тут тіло стає живим символом, у якому поєднуються фізична форма і внутрішній психоемоційний стан» (Ross, 2007).

У межах мистецтвознавчого аналізу постановка «Lamentation» постає як приклад новаторського підходу до осмислення сценічного простору. Тканина костюма, його форма та навмисне обмеження руху трансформують сцену у візуальний маніфест скорботи, у якому тілесність функціонує водночас як об'єкт і як суб'єкт художнього висловлення. Як зазначає дослідниця, «фігура в цьому танці не є ні людиною, ні твариною, ні чоловіком, ні жінкою: це є саме горе» (Ross, 2007).

У феміністичному контексті зазначене сценічне дійство може бути інтерпретоване як спроба деконструкції традиційних уявлень

про жіноче тіло. За допомогою пластичних засобів виразності балетмейстерка демонструє, що жіноче тіло не зводиться до естетизованого об'єкта, а набуває функції політичного та комунікативного інструмента, здатного артикулювати емоційний і соціальний досвід.

Загалом «Lamentation» постає не лише як мистецьке дослідження тілесності та руху, але й як культурний жест, що відкриває нові перспективи для феміністичної інтерпретації танцю як політичного та соціально значущого феномена.

Інша мисткиня, американська балетмейстерка Симона Форті у серії «Dance Constructions» (1961) інтегрувала мінімалістичні об'єкти та простір у танцювальну композицію, досліджуючи взаємодію тіла з оточенням і тим самим розширюючи межі традиційного танцю. Її роботи стали фундаментом постмодерного танцю, відкриваючи нові можливості для феміністського самовираження (МоМА, Дата звернення: 15.09.2025).

Відома американська балетмейстерка, танцівниця, «порушниця правил сучасного танцю» (Ross, 2007), Анна Халпрін у перформансі «Ceremony in Space» (1962) поєднала танець із ритуальними та терапевтичними практиками, залучаючи глядачів до спільного створення хореографії та підкреслюючи взаємозв'язок між тілом, простором і соціальною (міжособистісною) взаємодією. У цих роботах тіло стає активним учасником дискурсу, що деконструє патріархальні уявлення та створює нові моделі взаємодії зі світом. Танцювальні феміністичні перформанси не лише розширюють межі традиційного мистецтва, а й формують нові способи осмислення жіночої тілесності та її політичного потенціалу. Вони демонструють, що через рух і взаємодію з простором можна виражати протест, ревізувати стереотипи і створювати платформу для соціальної трансформації, тим самим відкриваючи перспективи для подальшого дослідження феміністського мистецтва і ролі тіла як носія знання та сили.

Сучасні танцювальне-феміністичні формації знаходять своє втілення в таких мистецьких репрезентаціях (дійствах), як перформанс видатної німецької балетмейстерки, балерини, експериментаторки у царині сучасного танцю й лауреатки знакових міжнародних театральних премій Піни Бауш

«Vollmond» (Повний місяць, 2006) – «класична фантазія Піни» або «елегія води», яка ілюстративне детермінує танець не лише як художньо-естетичне явище, а й інструмент соціального та психологічного осмислення, що перегукується з феміністськими наративами та допомагає глибше зрозуміти гендерну взаємодію чоловіка й жінки.

У своєму творі Бауш поєднала елементи театру руху, пантоміми та експресивного танцю, створюючи складну хореографічну структуру, де тілесність виконавців виконує функцію носія емоційного, культурного та політичного змісту. «Танцюристи виражають свої почуття через плавні, майже примарні рухи, які створюють атмосферу таємниці та захоплення» (Сирбу, 2025, с. 164). підкреслював дослідник, окреслюючи глибокий емоційний і символічний потенціал перформансу. Балетмейстерка репрезентує тілесну автономію, емоційну щирість та складність взаємин, відмовляючись від обмеженого уявлення про жіночу пластику як декоративну чи пасивну.

Специфічною ознакою постановки «Vollmond» є вода, яка постає не лише як сценічний елемент, а як повноцінна дійова особа, що активно втручається у хореографічну тканину вистави. Її присутність змінює пластику рухів танцюристів, модифікує їхню зовнішність та підсилює кульмінаційну драматичність сценічної дії. Зі збільшенням кількості води емоційна напруга досягає апогею: стихія природи й людського тіла зливається у єдиний потік, де відсутність лінійного сюжету компенсується експресивністю тілесних образів. Рухи танцівників передають не лише емоційні коливання, але й тілесну вразливість, конфлікти та взаємодію між персонажами, створюючи багатопланові образи, що відображають різні аспекти людського та, зокрема, жіночого досвіду. У феміністичному прочитанні «Vollmond» набуває значення платформи для осмислення гендерних ролей і тілесного досвіду, стає прикладом використання танцю як інструменту критики соціальних норм та артикуляції феміністичних ідей у мистецтві. Вода тут символізує не лише стихію, але й процес очищення та трансформації, у якому взаємодія жіночого й чоловічого тіла здатна водночас висвітлювати соціальні обмеження та руйнувати усталені сте-

реотипи. Таким чином, сцена перетворюється на простір пластичної виразності, де тілесність стає мовою спротиву й переосмислення. Подібне акцентування на вагу тілесності та невербальну взаємодію з простором має глибокі історичні корені. Воно перегукується з досвідом Judson Dance Theater у США та практиками європейських постмодерністських хореографів, які утверджували перформанс як форму мистецтва, де комунікація з простором і глядачем стає настільки ж важливою, як і сама пластика руху. У цьому контексті танець постає не лише як естетичний акт, але й як засіб передачі ідей, емоцій та думок, спосіб взаємодії з аудиторією, що виходить за межі традиційного театрального формату. Як зазначають Єліна А. та Єліна В. (2024, с. 18), перформанс у такому розумінні є не просто показом мистецтва перед публікою, а формою комунікації, де тіло стає носієм соціальних і культурних смислів. Не менш важливим є й соціальний вимір подібних мистецьких акцій: вони часто відбувалися у покинутих фабриках, на міських площах, вулицях чи навіть у приватних квартирах. Така практика підкреслювала демократичність і доступність мистецтва, стираючи межу між глядачем та виконавцем. У цьому сенсі «Vollmond» можна розглядати як сучасне продовження традиції перформативного мистецтва, що прагне не лише естетичного ефекту, але й соціальної взаємодії, де тіло стає інструментом протесту, а сцена — простором критичного діалогу.

О. Бойко зауважує, що навіть позасценічні форми, попри ілюзію природності, «у своїй сутності залишаються театральними», адже не позбавлені демонстративності (Бойко, 2016, с. 69). Саме в цьому контексті постають роботи Софі Калле та Клаудії Ла Рокко. Перформанс Калле «Take Care of Yourself» (2007). Він виник як реакція на особистісну кризу мисткині, що перетворилася на художній експеримент – багатопланову композицію, де індивідуальні виконавські інтерпретації вербального тексту (голосом, тілом, рухами) інтегруватися в колективний наратив, перетворюючи особисту драму на колективний досвід, де тіло стає носієм емоцій і соціальної рефлексії. У випадку Ла Рокко і її роботи «The Life and Times of the 'Women Who Cry» (2018), плач і рухи жінок-виконавиць на сцені трансформуються в потужний жест про-

тесту, що руйнує усталені й спрощені уявлення про жіночі емоції і водночас відкриває простір для роздумів про гендерні ролі.

Сучасний танцювальний перформанс – це не просто мистецька форма, а спосіб соціального і феміністичного висловлювання, де тіло стає активним агентом змін. У даній парадигмі тіло, тілесність перестають бути нейтральним фізичним ресурсом, що підпорядковується вимогам естетики чи техніки, бо «тілесність розглядається як особливий тип «цілісності людини» та розуміється як «неусвідомлений горизонт» людського досвіду» (Гриценко, 2023, с. 83) і постає у феміністичному дискурсі як багатовимірний інструмент – носій особистого та колективного досвіду, індикатор соціальних і політичних процесів, а також канал для трансляції опору, критики й переосмислення усталених норм. Тіло – суб'єкт і об'єкт дискурсу: воно не тільки діє, говорить, артикулює й відчуває. Воно стає полем для проєкцій глядача та носієм культурних кодів, які піддаються деконструкції.

В Україні прояви «хореографічного фемінізму» можна простежити у таких працях, як «Польові дослідження з українського сексу», «Фемінізм по- українськи» та «Бабин бунт», а його траєкторія «зумовлена позицією спротиву до гноблення та подвійних стандартів імперського мислення й практики» (Щербак, 2014, с. 109). Як зазначає Я. Козачок, український фемінізм має «філософський, літературно-критичний, художньо-естетичний аспекти», але й певну «корпоративність», адже кількість активних представниць цього напрямку залишається невеликою (Щербак, 2014, с. 107).

У сфері сучасного танцю та перформансу ці тенденції відображаються в діяльності українських мисткинь, що працюють на перетині тілесних практик і соціальної критики. Так, у роботах Алевтини Кахідзе та Таню Муїньо можна простежити феміністичну інтенцію, спрямовану на осмислення ролі жіночого тіла у публічному просторі та деконструкцію патріархальних наративів.

Тілесність у феміністичному перформансі часто набуває форми протесту проти патріархальних ієрархій і контролю над жіночим тілом, через що взаємозв'язок тілесності та феміністичних дискурсів проявляється у кількох вимірах:

- деконструкція стереотипів – тіло стає

простором боротьби з ідеалізованими, комерційними або сексуалізованими образами жінки, «підривання шаблонних образів масової культури» (Сирбу, 2025, с. 77);

- деконструкція стереотипів – тіло стає простором боротьби з ідеалізованими, комерційними або сексуалізованими образами жінки, «підривання шаблонних образів масової культури» (Сирбу, 2025, с. 77);

- емансипація руху – відмова від технічної досконалості на користь щирості, імпровізації та спонтанності;

- колективність досвіду – тілесні практики часто інтегрують глядача, роблячи його співучасником, як у роботах Анни Халпрін чи Софі Калле;

- *embodiment* – у русі заковані травми, досвід насильства, історичні травми, які через перформативну репрезентативність стають видимими та артикульованими.

Вплив феміністичних тілесних практик на сучасну культуру та соціум відчутний – вони розширюють межі мистецьких медіумів, стираючи кордони між танцем, театром, візуальним мистецтвом і соціальною акцією, та формують нові моделі взаємодії митця і глядача, де емоційна й тілесна реакція стає не менш важливою за інтелектуальне сприйняття, що «сприяє утвердженню права жінки на незалежність та прояв своєї сексуальності, заперечуючи різноманітні прояви “сексизму” та утисків» (Сафронова, А., Сафронова, О., & Сафронов, В., 2021, с. 34).

Феміністичний перформанс активно впливає на громадські рухи, інтегруючись у акції на підтримку прав жінок, ЛГБТК+, антивоєнні та екологічні ініціативи. В Україні, окрім глобального контексту – демократизації суспільства, такі мистецькі практики набувають додаткового значення – як спосіб осмислення війни, тілесної вразливості та стійкості, стаючи інструментом культурного опору. У цьому сенсі вони продовжують західноєвропейську феміністичну традицію, яка «має значну теоретичну базу та впливає на тенденції розвитку мистецтва» (Щербак, 2014, с. 107).

Таким чином, тілесність у феміністичному танцювальному перформансі – це не лише мистецький вираз, а й політичний, соціальний та емоційний жест, що змінює саму структуру

культурної комунікації, «ставить тіло художника до центру творчості» (Сирбу, 2025, с. 162). і трансформує взаємодію митця з суспільством.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрому. Отже, феміністичний танцювальний перформанс другої половини ХХ століття є не лише художньою практикою, а й соціальним жестом, у якому тілесність виступає інструментом вираження політичної та особистої свідомості. Через рух, пластику та взаємодію з простором перформанси ставлять під сумнів гендерні норми, деконструють стереотипи та формують нові форми соціальної комунікації. Вони органічно вписуються у контекст арт-фемінізму, де будь-які медіа використовуються для критики дискримінації та висвітлення жіночого досвіду. Такі практики демонструють, що тіло в мистецтві водночас є засобом естетичного дослідження, політичного протесту та соціального діалогу.

У висновку дослідження танцювальних феміністичних перформансів показує, що тіло є не лише фізичним ресурсом, а потужним інструментом соціальної артикуляції, через який передаються політичні та культурні сенси. Роботи Піни Бауш, Софі Калле та Клаудії Ла Рокко демонструють, що тілесність дозволяє висловлювати індивідуальний і колективний досвід, ставати засобом протесту проти патріархальних норм і формувати нові уявлення про жіночість, що допомагає глибше зрозуміти, як танцювальні феміністичні перформанси використовують тілесність для соціального протесту та впливу на культурний і соціальний простір.

Феміністичний танцювальний перформанс постає як художня практика та соціальний інструмент, здатний переосмислити традиційні уявлення про жіноче тіло і створити нові форми комунікації у суспільстві. Від класичних робіт Марти Грехем та Симони Форті до сучасних експериментів, ці практики відкривають простір для діалогу між митцем і глядачем, демократизують мистецтво та висвітлюють особистісні переживання й колективні травми, що повністю відповідає меті дослідження.

Перспективою подальших розвідок є дослідження нових форм перформансу у цифровому та мультимедійного просторі, а також аналіз трансформацій феміністичних практик у різних культурних і соціальних контекстах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Безклубенко, С.Д. (2008). *Мистецтво: терміни та поняття* (Т. 1: А – Л). Інститут культурології Академії мистецтв України. 239 с. ISBN 978-966-2241-06-8 <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000015486>

Бойко, О.С. (2016). Танцювальні перфоманси як мистецьке явище. *Вісник КНУКіМ*. Серія «Мистецтвознавство», (35), 69–77. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.35.2016.158246>

Гриценко, Я. (2023). Семіотичні та художньо-образні аспекти тілесності в сучасній хореографії. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 61(1), 83–89. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-1-14>

Єліна, А.С., & Єліна, В.В. (2024). Танцювальний перформанс – від витоків до сучасності. *Baltija Publishing*, 18–29 <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-555-6-2>

Сафронова, А., Сафронова, О., & Сафронов, В. (2021). Прояви мистецтва арт-фемінізму у сучасній книжково-журнальній поліграфії. *Мистецтвознавство*, (60), 45–55. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-4-5>

Сирбу, Г.В. (2025). *Тандемна творчість у художній культурі другої половини ХХ – початку ХХІ століть* [Дисертація]. Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ.

Щербак, Є. (2014). «Хореографічний фемінізм» по-українськи. *Етнічна історія народів Європи*, (43), 107–110. http://nbuv.gov.ua/UJRN/eine_2014_43_18.

Hannabuss S (2012), «Performance Art: From Futurism to the Present (3rd edition)». *Reference Reviews*, Vol. 26 No. 5 pp. 51, <https://doi.org/10.1108/09504121211240756>

Jones, A. (1998). *Body Art/Performing the Subject*. University of Minnesota Press. https://monoskop.org/images/e/ef/Jones_Amelia_Body_Art_Performing_the_Subject_1998_Introduction_Chapter1.pdf

Martha Graham Dance Company. (1930). Lamentation. Martha Graham Resources. <https://marthagraham.org/portfolio-items/lamentation-1930/>

MoMA (The Museum of Modern Art). (n.d.). Simone Forti, Dance Constructions – Bios. <https://surl.it/zowkhh>

Sofras, P. (2008). Anna Halprin Experience as Dance. *Journal of Dance Education*, 8(3), 103–104. <https://doi.org/10.1080/15290824.2008.10387368>

Dadpour, R., & Shewly, H. J. (2025). Dancing in-between: interstitial feminist defiance in Iran’s public and digital spaces. *Third World Quarterly*, 46(10), 1229–1248. <https://doi.org/10.1080/01436597.2025.2541809>

Tendenan, V. (2023). Dance and resistance: An embodiment of the body as a medium to fight violence against women. *In Feminism – Corporeality, Materialism, and Beyond*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109681>

Foellmer, S. (2016). Choreography as a Medium of Protest. *Dance Research Journal*, 48(3), 58–69. <https://doi.org/10.1017/S0149767716000395>

Desmond, J. C. (1993). Embodying Difference: Issues in Dance and Cultural Studies. *Cultural Critique*, 26, 33–63. <https://doi.org/10.2307/1354455>

Clum, J.M. (2016). Review of the book Murder Most Queer: The Homicidal Homosexual in The American Theater, by Jordan Schildcrout. *Theatre Journal* 68(1), 140-141. <https://dx.doi.org/10.1353/tj.2016.0021>

REFERENCES

Bezklubenko, S. D. (2008). *Mystetstvo: terminy ta poniattia* [Art: terms and concepts] (Vol. 1: A–L). Institute of Cultural Studies of the Academy of Arts of Ukraine. ISBN 978-966-2241-06-8. <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000015486> [in Ukrainian]

Boiko, O. S. (2016). Tantsiuvalni performansy yak mystetske yavyshe [Dance performances as an artistic phenomenon]. *Visnyk KNUKіM. Serii «Mystetstvoznavstvo»*, (35), 69–77. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.35.2016.158246> [in Ukrainian]

Hrytsenko, Ya. (2023). Semiotychni ta khudozhno-obrazni aspekty tilesnosti v suchasni khoreohrafi [Semiotic and artistic-imagery aspects of corporeality in modern choreography]. *Aktualni pyannia*

humanitarnykh nauk, 61(1), 83–89. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-1-14> [in Ukrainian]

Yelina, A. S., & Yelina, V. V. (2024). Tantsiuvalnyi performans – vid vytokiv do suchasnosti [Dance performance – from origins to modernity]. *Baltija Publishing*, 18–29. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-555-6-2> [in Ukrainian]

Safronova, A., Safronova, O., & Safronov, V. (2021). Proiavy mystetstva art-feminizmu u suchasni knyzhkovy-zhurnalnii polihrafii [Manifestations of art feminism in modern book and magazine publishing]. *Mystetstvoznavstvo*, (60), 45–55. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-4-5> [in Ukrainian]

Syrbu, H. V. (2025). *Tandemna tvorchist u khudozhnii kulturi druhoi polovyny KhKh – pochatku KhKhI stolit* [Tandem creativity in the art culture of the second half of the 20th – early 21st centuries] (Doctoral dissertation). Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine, Kyiv. [in Ukrainian]

Shcherbak, Ye. (2014). “Khoreohrafichniy feminizm” po-ukrainsky [“Choreographic feminism” in Ukrainian style]. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy*, (43), 107–110. http://nbuv.gov.ua/UJRN/eine_2014_43_18 [in Ukrainian]

Hannabuss S (2012), «Performance Art: From Futurism to the Present (3rd edition)». *Reference Reviews*, Vol. 26 No. 5 pp. 51, <https://doi.org/10.1108/09504121211240756> [in English]

Jones, A. (1998). *Body Art/Performing the Subject*. University of Minnesota Press. https://monoskop.org/images/e/ef/Jones_Amelia_Body_Art_Performing_the_Subject_1998_Introduction_Chapter1.pdf [in English]

Martha Graham Dance Company. (1930). Lamentation. Martha Graham Resources. <https://marthagraham.org/portfolio-items/lamentation-1930> [in English]

MoMA (The Museum of Modern Art). (n.d.). Simone Forti, Dance Constructions – Bios. <https://surl.lt/zowkxh> [in English]

Sofras, P. (2008). Anna Halprin Experience as Dance. *Journal of Dance Education*, 8(3), 103–104. <https://doi.org/10.1080/15290824.2008.10387368> [in English]

Dadpour, R., & Shewly, H. J. (2025). Dancing in-between: interstitial feminist defiance in Iran’s public and digital spaces. *Third World Quarterly*, 46(10), 1229–1248. <https://doi.org/10.1080/01436597.2025.2541809> [in English]

Tendenan, V. (2023). Dance and resistance: An embodiment of the body as a medium to fight violence against women. In *Feminism – Corporeality, Materialism, and Beyond*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109681> [in English]

Desmond, J. C. (1993). Embodying Difference: Issues in Dance and Cultural Studies. *Cultural Critique*, 26, 33–63. <https://doi.org/10.2307/1354455> [in English]

Clum, J.M. (2016). [Review of the book Murder Most Queer: The Homicidal Homosexual in The American Theater, by Jordan Schildcrout]. *Theatre Journal*, 68(1), 140-141. <https://dx.doi.org/10.1353/tj.2016.0021> [in English]

Надійшла до редакції / Received: 11.10.2025
Рекомендовано до друку / Accepted: 03.11.2025

УДК 37.091.2:378:792.8:008 DOI <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.02.05>

Єфімова Олена 
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри хореографії, ХНПУ імені Г.С. Сковороди
Харків, Україна
email: halaburdina_e@hnpu.edu.ua

Косиченко Вікторія 
старший викладач кафедри хореографії, ХНПУ
імені Г.С. Сковороди
Харків, Україна
email: v.kosychenko@hnpu.edu.ua

Yefimova Olena 
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Choreography,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical
University, Kharkiv, Ukraine
email: halaburdina_e@hnpu.edu.ua

Kosychenko Viktoriia 
Senior Lecturer, Department of Choreography,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical
University, Kharkiv, Ukraine
email: v.kosychenko@hnpu.edu.ua

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕРФОРМАТИВНИХ ПРАКТИК У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ХОРЕОГРАФА

Об’єкт. Стаття присвячена аналізу інтеграції перформативних практик у систему професійної підготовки хореографів у контексті трансформації української мистецької освіти та її адаптації до міжнародних стандартів. Уточняється сутність перформативного мистецтва, його історичні витоки та ключові характеристики, що відрізняє його від традиційної хореографії.

Методи та методологія. Методологічну основу становлять аналіз наукових джерел з теорії хореографії та перформативного мистецтва, компаративний аналіз освітніх практик, структурно-функціональний аналіз методичних підходів, а також контент-аналіз навчальних програм. Використано міждисциплінарний підхід (хореографія – театральні практики – культурологія), принципи практико-орієнтованості та творчої інтердисциплінарної взаємодії.

Наукова новизна. Уперше систематизовано методичні інструменти інтеграції перформативних практик у підготовку хореографів та визначено їхній потенціал для формування комплексного художнього мислення. Обґрунтовано взаємодоповнюваність перформативного мистецтва й традиційної хореографії та виокремлено ключові виклики, що стримують їх упровадження в освітній процес.

Результати. Окреслено ефективні форми та методи навчання: перформанс-заняття, воркшопи, творчі лабораторії, індивідуальні та групові експериментальні завдання. Визначено типові перешкоди інтеграції – недостатня підготовка викладачів, нечіткість критеріїв оцінювання, інерційність змісту освітніх програм, низька мотивація студентів до експериментальної діяльності. Показано, що застосування перформативних підходів активізує креативний потенціал студентів, розвиває аналітичне мислення та формує здатність працювати в міждисциплінарному середовищі.

Висновки. Зроблено висновок, що інтеграція перформативних практик у професійну підготовку хореографів підсилює інноваційний потенціал мистецької освіти та сприяє модернізації освітнього середовища. Результати дослідження мають теоретичну й практичну значущість і можуть бути використані для оновлення змісту освітніх програм, розроблення нових методичних модулів і впровадження інноваційних форм фахової підготовки майбутніх хореографів.

Ключові слова: підготовка, хореограф, хореографічна освіта, методика викладання, перформативні практики, перформанс.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

CULTUROLOGICAL POTENTIAL OF PERFORMATIVE PRACTICES IN THE SYSTEM OF TRAINING A MODERN CHOREOGRAPHER

Object. The article is devoted to the analysis of the integration of performative practices into the system of professional training of choreographers in the context of the transformation of Ukrainian art education and its adaptation to international standards. The essence of performative art, its historical origins, and key characteristics that distinguish it from traditional choreography are clarified.

Methods & methodology. The methodological framework is based on the analysis of scholarly sources in the theory of choreography and performative art, comparative analysis of educational practices, structural-functional analysis of methodological approaches, as well as content analysis of curricula. An interdisciplinary approach (choreography – theatre practices – cultural studies) is applied, along with the principles of practice-oriented learning and creative interdisciplinary interaction.

Scientific novelty. For the first time, methodological tools for integrating performative practices into choreographers' training have been systematized, and their potential for shaping complex artistic thinking has been identified. The complementarity of performative art and traditional choreography is substantiated, and key challenges that hinder their implementation in the educational process are highlighted.

Results. Effective forms and methods of teaching are outlined: performance-based classes, workshops, creative laboratories, individual and group experimental tasks. Typical obstacles to integration are identified – insufficient teacher training, lack of clear assessment criteria, inertia of educational program content, and low student motivation for experimental activity. It is demonstrated that the application of performative approaches activates students' creative potential, develops analytical thinking, and fosters the ability to work in an interdisciplinary environment.

Conclusions. It is concluded that the integration of performative practices into the professional training of choreographers enhances the innovative potential of art education and contributes to the modernization of the educational environment. The results of the study have both theoretical and practical significance and can be used to update the content of educational programs, develop new methodological modules, and implement innovative forms of professional training for future choreographers.

Keywords: training, choreographer, choreographic education, teaching methodology, performative practices, performance.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.

У межах трансформації української мистецької освіти відповідно до міжнародних стандартів та Стандартної класифікації вищої освіти ЮНЕСКО (ISCED), відбувається поступовий перехід від вузькофахових спеціальностей до більш міждисциплінарних та гнучких освітніх програм. Зокрема, спеціальність 024 «Хореографія» у новій редакції Класифікатора спеціальностей (наказ МОН України) трансформується у галузь знань В6 «Перформативні мистецтва», що відображає глобальні тенденції розвитку сучасного мистецтва, де перформативність стає ключовим інструментом творчого самовираження. У цьому контексті сучасна мис-

тецька освіта вимагає оновлення змісту, форм і методів викладання фахових дисциплін, що зумовлено зростаючим впливом міждисциплінарних підходів та потребою формування універсальних, мобільних, творчих фахівців. У цьому контексті особливої актуальності набуває інтеграція перформативних практик у професійну підготовку майбутніх хореографів, яка відкриває нові горизонти для розвитку тілесного мислення, сценічної свободи, артистизму та здатності до імпровізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У межах аналізу наукових джерел виокремлюємо статтю Бойко О.С. (2016) «Танцювальні перформанси як мистецьке явище», де танцювальний перформанс розглядається як самостійна форма

мистецтва, що поєднує хореографію, театр та візуальні засоби. Авторка досліджує ключові ознаки цих практик – імпровізацію, тілесність, взаємодію з простором і глядачем, а також розмежовує традиційний танець і перформанс як форму художньої дії. Серед опрацьованих джерел привертає увагу стаття Тищенко О., Волчукової В. та Барабаш О. (2025) «Перформанс у хореографії: нові горизонти мистецтва руху», у якій досліджуються сучасні тенденції хореографічного перформансу під впливом цифрових технологій, імпровізації та соціокультурного контексту. Авторки розглядають хореографію як інструмент збереження і трансформації національної ідентичності в умовах глобалізації. У публікації Шабаліна О. (2017) аналізує сучасні тенденції перформативного мистецтва України та Польщі, зосереджуючись на трансформації хореографії під впливом соціальних викликів, просторових експериментів і ролі глядача, а також спільних культурних рис регіону.

Формулювання цілей та завдань статті. Метою статті є визначення методичних підходів до інтеграції перформативних практик у систему підготовки хореографів та виявлення основних викликів, з якими стикається педагог у цьому процесі.

Завдання статті:

1. Розглянути сучасні підходи до впровадження нових творчих форм і методів у підготовку хореографів.
2. Визначити методичні орієнтири, які допомагають ефективно поєднувати такі практики з навчальним процесом.
3. З'ясувати, з якими труднощами стикається педагог під час роботи з подібними видами творчої діяльності.
4. Запропонувати шляхи вдосконалення освітнього середовища, що сприятимуть професійному розвитку майбутніх хореографів.

Виклад основного матеріалу. Перформативне мистецтво (*від англ. performance art*) – це міждисциплінарний напрям сучасного мистецтва, який поєднує елементи театру, танцю, візуального мистецтва, музики, акціонізму та іноді навіть політичного жесту. Теоретичні основи перформативності були закладені у працях Р. Шекнера (performance studies), Ю. Батлера (перформативність ідентичності), Е. Фішера-Ліхте (естетика перформативного),

які підкреслювали, що перформанс є не лише мистецьким актом, а й способом створення значення через дію в реальному часі. У цьому сенсі тіло виконавця виступає як головний засіб комунікації, що безпосередньо співвідноситься з тілесною природою хореографічного мистецтва.

Історія перформативного мистецтва сягає початку ХХ століття, проте сформувалося як самостійний напрям у 1960-70-х роках в США та Європі. У цей період митці почали виходити за межі традиційних мистецьких форм, використовуючи своє тіло як матеріал і засіб вираження, а також залучаючи випадковість, імпровізацію, політичний і соціальний контекст. Знаковими представниками стали Марина Абрамович, Йозеф Бойс, Аллан Капроу.

В Україні перформативне мистецтво почало активно розвиватися з 1990-х років, набуваючи значення не лише як художній жанр, а як соціокультурний феномен, що слугує важливим каналом для вираження соціально-політичних проблем, національної ідентичності та експериментів із тілом і простором. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що ключовими характеристиками перформативного мистецтва є акцент на тілесність та безпосередність дії, процесуальність і спонтанність виступу, а також інтерактивність – взаємодія з простором і глядачем, що формує діалогічний і контекстуальний характер перформансу. Ці особливості визначають його як потужний інструмент як у сфері художньої практики, так і в мистецькій освіті, відкриваючи нові можливості для творчої самореалізації та соціальної рефлексії.

У контексті професійної підготовки хореографів важливо окреслити спільне та відмінне між традиційною хореографією і перформативними практиками, оскільки їх інтеграція потенційно збагачує освітній процес та художню експресію.

Отже, спільним між традиційною хореографією та перформативними практиками є:

- Тіло як основний виразний засіб. В обох підходах тіло виступає ключовим інструментом передачі емоцій, ідей і художніх образів. Однак, якщо у класичній хореографії рух більш структурований і кодифікований, то в перформативному мистецтві тіло часто слугує засобом експерименту та самоідентифікації.

• Робота з рухом і простором. І хореографія, і перформанс оперують рухом у визначеному просторі й часі, формуючи сценічні образи. Проте перформативні практики більше підкреслюють процесуальність та контекстуальність руху, залучаючи нерегламентовані імпровізаційні елементи.

• Естетична складова. Незважаючи на різні методології, обидва напрямки прагнуть створити художню цінність і впливати на аудиторію. Водночас перформативне мистецтво розширює межі естетики, включаючи соціальну критику та міждисциплінарність.

Таким чином, аналіз свідчить, що синтез традиційної хореографії з перформативними практиками може посприяти формуванню більш комплексного та багатовимірного мистецького мислення у майбутніх фахівців, що відповідає сучасним викликам культурного середовища. Відмінними складовими між традиційною хореографією та перформативними практиками

виступають мета, структура, взаємодія з глядачем, простір виконання, підхід до тіла, інтердисциплінарність тощо (див. таблицю 1).

Цей аналіз допомагає усвідомити, що інтеграція перформативних практик у підготовку хореографів не скасовує традиційні цінності, а розширює поле творчості та професійних можливостей.

Перформативний підхід у навчанні дедалі активніше інтегрується як в закордонних, так і в українських мистецьких школах, зокрема у сфері театру, хореографії та перформативних мистецтв. У західних країнах перформанс застосовується як метод розвитку критичного мислення, тілесної свідомості та креативності, а також як інструмент міждисциплінарного навчання. Зокрема, практики імпровізації, рольових ігор і створення власних перформансів сприяють активній участі студентів у процесі навчання, поглиблюючи їхнє розуміння матеріалу через досвід.

Таблиця 1.

Відмінні складові між традиційною хореографією та перформативними практиками

Параметр	Традиційна хореографія	Перформативні практики
Мета	Відтворення структурованого танцю, передача певного стилю або сюжету	Створення живої художньої події, часто з акцентом на експеримент та соціальний контекст
Структура	Чітко визначена композиція з початком і кінцем	Відкритість, імпровізація, відсутність строгої структури
Взаємодія з глядачем	Глядач спостерігає, не втручаючись у подію	Глядач часто є учасником або впливає на хід перформансу
Простір виконання	Сцена або визначена локація	Будь-який простір, включно з публічними місцями
Підхід до тіла	Тіло як засіб технічної майстерності та пластики	Тіло як засіб експресії, індивідуального і політичного вислову
Інтердисциплінарність	Частіше інтеграція з музикою	Активне поєднання з театром, візуальним мистецтвом, медіа, акціонізмом

В Україні методи перформативного викладання починають впроваджувати у мистецьких вишах і творчих студіях, адаптуючи західні практики до національного контексту. Акцент робиться на розвиток індивідуальної експресії, усвідомленого володіння тілом і здатності до творчої взаємодії, що особливо актуально для хореографії та театральної педагогіки. Попри певні виклики в упровадженні, перформанс як педагогічний інструмент доводить свою ефективність у формуванні компетенцій, необхідних для сучасного митця.

Перформативні практики відіграють ключову роль у професійному становленні хореографа, оскільки вони формують комплексне розуміння танцю як живої дії, що поєднує в собі рух, простір, час та взаємодію з глядачем. Ці практики сприяють розвитку художнього мислення, творчої імпровізації та здатності виражати концептуальні ідеї через тіло. Залучення перформативних методів у навчальний процес допомагає хореографам не лише опанувати технічні навички, а й усвідомити роль танцю як інструменту соціокультурної комунікації та міждисциплінарного мистецтва. Водночас перформативні практики розвивають критичне сприйняття власної творчості, здатність експериментувати з формою й змістом, а також вміння працювати у колективі і створювати автентичні мистецькі проекти. Таким чином, інтеграція перформативних практик у фахову підготовку хореографів є необхідною умовою для формування сучасного, конкурентоспроможного мистця, здатного відповідати вимогам сучасного мистецького середовища. Серед ефективних методичних інструментів можна виділити такі практичні форми роботи:

• Воркшопи – інтенсивні тематичні заняття, які зосереджуються на опануванні конкретних технік, методів або концептів перформативного мистецтва. Вони передбачають активну участь студентів у рухових, імпровізаційних, акторських вправах, а також у створенні спільних мистецьких проектів.

• Лабораторії – дослідницькі простори, де учасники можуть експериментувати з формою, змістом і технікою перформансу. Лабораторії створюють умови для спонтанної творчості, тестування нових ідей, а також міждисциплінарної взаємодії (поєднання хореографії,

театру, музики, візуального мистецтва).

• Перформанс-заняття – спеціально організовані практичні заняття, орієнтовані на постановку і реалізацію перформативних дій. Вони включають підготовку, репетиції, проведення публічних або камерних виступів, що дозволяє студентам відчувати особливості комунікації з аудиторією та опрацювати елементи сценічної дії.

• Перформативні завдання – індивідуальні або групові творчі завдання, які спонукають студентів створювати власні перформанси або перформативні елементи в межах навчального процесу. Такі завдання стимулюють розвиток креативності, самовираження і навичок критичного аналізу.

Використання цих форм у навчальному процесі дозволяє забезпечити глибоке занурення у практику перформативного мистецтва, формує у студентів компетентності, необхідні для сучасної професійної діяльності хореографа. У результаті дослідження було встановлено, що інтеграція перформативних практик у професійну підготовку хореографа є важливим і актуальним напрямом модернізації мистецької освіти. Перформативне мистецтво, орієнтоване на процес, тілесність, взаємодію з простором і глядачем, збагачує традиційну хореографічну підготовку новими засобами виразності, розширює межі творчої діяльності та формує новий тип художнього мислення. Теоретичне значення дослідження полягає у систематизації підходів до визначення сутності перформансу в контексті хореографії, а також в окресленні спільних і відмінних рис між традиційним танцем і перформативними практиками. Практичне значення вбачається у розробці методичних форм інтеграції (воркшопи, лабораторії, перформанс-заняття, творчі завдання), які сприяють формуванню фахових компетентностей майбутніх хореографів.

Висновки. Однак, інтеграція перформативного мистецтва у професійну підготовку хореографа супроводжується низкою проблем та викликів. Однією з ключових є недостатня підготовка викладачів у цій сфері: більшість педагогів не володіють достатнім обсягом теоретичних знань і практичного досвіду роботи з перформативними практиками, що ускладнює їхнє якісне впровадження. Додатковою склад-

ністю виступають методичні аспекти, зокрема відсутність усталених критеріїв оцінювання результатів творчих проєктів, труднощі з інтеграцією гнучких і процесуально орієнтованих форматів у традиційні навчальні плани, а також необхідність підвищення мотивації студентів до експериментального та дослідницького підходу. Ще одним вагомим бар'єром є закріплені у навчальних програмах традиційні уявлення про хореографію, які переважно орієнтовані на класичні та народно-сценічні форми, що обмежує сприйняття перформативного мистецтва як рівноцінного інструмента художньої освіти та стримує його системну інтеграцію.

Подолання вказаних викликів вимагає комплексних заходів, спрямованих як на оновлення змісту освітніх програм, так і на підвищення професійної компетентності викладачів. Передусім доцільно впроваджувати спеціалізовані курси підвищення кваліфікації та міждисциплінарні тренінги, що поєднують хореографічні та перформативні методики. Важливим кро-

ком є розробка адаптованих методичних матеріалів та критеріїв оцінювання, які враховують процесуальний, експериментальний і контекстуальний характер перформативного мистецтва. Для підвищення мотивації студентів варто впроваджувати проєктно-орієнтоване навчання, колективні творчі лабораторії та публічні покази робіт, що створюють відчуття професійної залученості. Крім того, інтеграція перформативних практик повинна супроводжуватися популяризацією їхнього значення серед педагогів та студентів, щоб подолати стереотипне уявлення про хореографію виключно як про систему традиційних сценічних форм.

Перспективи подальших досліджень доцільно зосередити на емпіричному аналізі ефективності впровадження перформативних методик у різних типах мистецьких освітніх програм, а також на вивченні досвіду конкретних українських та зарубіжних шкіл, які практикують міждисциплінарний підхід до підготовки хореографів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Бойко, О. С. (2016). Танцювальні перформанси як мистецьке явище. *Мистецтвознавчі записки*, (35), 63-67. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.35.2016.158246>
- Демехін, Д. В. (2024). Феномен екранного танцю в контексті діалогізму аудіовізуального хореографічного мистецтва. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (3), 71–76. https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5716/Visnyk_2024_3-DOI-f-71-76.pdf
- Лимаренко, Л., & Кузякіна, Д. (2024). Репрезентація синтезу мистецтв у культурно-мистецьких проєктах здобувачів вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, (30), 110–121. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2024.30.320967>
- Мельник, М. & Ковпак, Н. (2018). Перформанс як форма акціонізму в контексті сучасних мистецьких дійств. *Культура і сучасність*, (1), С. 87-92. <https://journals.uran.ua/kis/article/view/148194>
- Плахотнюк, О. А. (2025). Перформативні мистецтва та хореографія системі вищої освіти України. *Культура і мистецтво в сучасному світі: між традицією та новаторством*: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 23 травня 2025 р., м. Дніпро, 302-304. <https://ir.nmu.org.ua/entities/publication/29efda82-1bce-4486-89ce-e424c3a069ad>
- Савастру, Н. І., & Говорченко, С. М. (2025). Інформаційні технології у мистецькій освіті: нові можливості для творчого розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (24). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17603640>
- Таранцева, О. (2025). Дидактична модель формування проєктної компетентності майбутніх хореографів. *Витоки педагогічної майстерності*, (35), 331–340. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331176>
- Тіщенко, О., Волчукова, В., & Барабаш, О. (2025). Перформанс у хореографії: нові горизонти мистецтва руху. *Проблеми інтеграції мистецької освіти: наука, практика, перспективи*, 2(33), 27-33. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2\(33\)-27-33](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2(33)-27-33)
- Шабаліна, О. (2017). Перетин перформативного й хореографічного мистецтв Східної Європи початку XXI століття. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (4), 138-143. <https://journals.uran.ua/visnyknakkkim/article/view/138841>
- Dai, S., Xue, H., Giardina, M. D., & Newman, J. I. (2024). Hybrid choreographic femininities: DanceSport, physical culture, and performative corporeality in contemporary China. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 16(4), 368–386. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2024.2313205>

Baljon, A. R. C., Alter, J. W., & Bresciani Ludvik, M. J. (2023). Embodied engagement with scientific concepts: An exploration into emergent learning. *College Teaching*, 71(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2038065>

Griniuk, M. (2020). Performance Pedagogy: Performing Fluxus Pedagogy in a Contemporary Lithuanian Context. *Acta Paedagogica Vilnensia*. 44, 152–163. <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/en/article/view/19392>

Wake, C. (2018). Two decades of digital pedagogies in the performing arts: a comparative survey of theatre, performance, and dance. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 14(1), 52–69. <https://doi.org/10.1080/14794713.2018.1464097>

REFERENCES

- Boiko, O. S. (2016). Tantsiuvalni performansy yak mystetske yavyshe [Dance performances as an artistic phenomenon]. *Mystetstvoznachy zapysky*, (35), 63–67. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.35.2016.158246> [in Ukrainian]
- Diemiekhin, D. V. (2024). Fenomen ekrannoho tantsiu v konteksti dialohizmu audiovizualnoho khoreohrafichnoho mystetstva [The phenomenon of screen dance in the context of dialogism of audiovisual choreographic art]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, (3), 71–76. https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5716/Visnyk_2024_3-DOI-f-71-76.pdf [in Ukrainian]
- Lymarenko, L., & Kuziakina, D. (2024). Representatsiia syntezu mystetstv u kulturno-mystetskykh proiektakh zdobuvachiv vyshchoi osvity [Representation of the synthesis of arts in cultural and artistic projects of higher education students]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, (30), 110–121. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2024.30.320967> [in Ukrainian]
- Melnyk, M., & Kovpak, N. (2018). Performans yak forma aktsionizmu v konteksti suchasnykh mystetskykh diistv [Performance as a form of actionism in the context of contemporary artistic events]. *Kultura i suchasnist*, (1), 87–92. <https://journals.uran.ua/kis/article/view/148194> [in Ukrainian]
- Plakhotniuk, O. A. (2025). Performatyvni mystetstva ta khoreohrafiia v systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Performative arts and choreography in the system of higher education of Ukraine]. *In Kultura i mystetstvo v suchasnomu sviti: mizh tradytsiiei ta novatorstvom*, 302–304. <https://ir.nmu.org.ua/entities/publication/29efda82-1bce-4486-89ce-e424c3a069ad> [in Ukrainian]
- Savastru, N. I., & Hovorchenko, S. M. (2025). Informatsiini tekhnolohii u mystetskii osviti: Novi mozhlyvosti dlia tvorchoho rozvytku [Information technologies in art education: New opportunities for creative development]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17603640> [in Ukrainian]
- Tarantseva, O. (2025). Dydaktychna model formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh khoreohrafov [Didactic model of forming project competence of future choreographers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, (35), 331–340. <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.35.331176> [in Ukrainian]
- Tishchenko, O., Volchukova, V., & Barabash, O. (2025). Performans u khoreohrafi: Novi horyzonty mystetstva rukhu [Performance in choreography: New horizons of the art of movement]. *Problemy intehtatsii mystetskoi osvity: nauka, praktyka, perspektyvy*, 2(33), 27–33. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2\(33\)-27-33](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2(33)-27-33) [in Ukrainian]
- Shabalina, O. (2017). Peretyn performatyvnoho y khoreohrafichnoho mystetstv Skhidnoi Yevropy pochatku XXI stolittia [Intersection of performative and choreographic arts of Eastern Europe at the beginning of the 21st century]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, (4), 138–143. <https://journals.uran.ua/visnyknakkkim/article/view/138841> [in Ukrainian]
- Dai, S., Xue, H., Giardina, M. D., & Newman, J. I. (2024). Hybrid choreographic femininities: DanceSport, physical culture, and performative corporeality in contemporary China. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 16(4), 368–386. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2024.2313205> [in English]
- Baljon, A. R. C., Alter, J. W., & Bresciani Ludvik, M. J. (2023). Embodied engagement with scientific concepts: An exploration into emergent learning. *College Teaching*, 71(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2038065> [in English]
- Griniuk, M. (2020). Performance Pedagogy: Performing Fluxus Pedagogy in a Contemporary Lithuanian Context. *Acta Paedagogica Vilnensia*. 44, 152–163. <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/en/article/view/19392> [in English]
- Wake, C. (2018). Two decades of digital pedagogies in the performing arts: a comparative survey of theatre, performance, and dance. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 14(1), 52–69. <https://doi.org/10.1080/14794713.2018.1464097> [in English]

Надійшла до редакції / Received: 14.10.2025
Рекомендовано до друку / Accepted: 03.11.2025

Булгаков Максим 

СумДПУ імені А. С. Макаренка, викладач кафедри сценічного мистецтва, естради та МР, аспірант, спеціальність 025 «Музичне мистецтво».

Суми, Україна

email: MaxBulgakov@gmail.com

Bulgakov Maksym 

Honored Artist of Ukraine. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Lecturer at the Department of Performing Arts, Variety Arts, and Directing Methodology; Postgraduate (PhD) student, Specialty 025 «Musical Art», Sumy, Ukraine.

email: MaxBulgakov@gmail.com

КУРС РЕЖИСУРИ НА ФАКУЛЬТЕТАХ МИСТЕЦТВ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

Об'єкт. У статті розглядається трансформація підготовки режисерів у закладах вищої мистецької освіти на прикладі п'ятирічної моделі режисерського курсу на факультеті мистецтв. Основна увага приділяється провідній ролі театрального режисера в сучасному музичному театрі та необхідності підвищення якості професійної підготовки у відповідь на актуальні художні та інституційні виклики. Об'єктом дослідження є освітній процес підготовки майбутніх режисерів сцени у тісній взаємодії з виконавцями.

Методи та методологія. Методологічна основа поєднує аналіз навчальних планів і освітніх програм, систематизацію практичного досвіду творчої режисерської студії, порівняльний аналіз різних моделей режисерської освіти, а також педагогічне моделювання структури й змісту режисерського курсу. Використовуються також спостереження за роботою студентів у спільних творчих лабораторіях, рефлексія над репетиційними процесами та якісне узагальнення результатів навчання.

Наукова новизна полягає в розробленні інтегрованої моделі режисерської освіти, що поєднує фахову, педагогічну й комунікативну складові та акцентує увагу на педагогіці режисера як ключовій ланці процесу. Практичне значення моделі полягає у можливості її адаптації в закладах вищої мистецької освіти для оновлення навчальних програм і підвищення якості підготовки режисерів музичного театру. Модель поєднує професійні, педагогічні та комунікативні компоненти діяльності режисера й підкреслює його роль як художнього лідера та наставника, який організовує колективну творчість і освітню взаємодію в контексті музичного театру.

Результати. У статті описано логіку п'ятирічного режисерського курсу, розподіл навчальних завдань за роками навчання та поступове ускладнення творчих вправ. Особлива увага приділяється взаємодії режисерів і виконавців у процесі підготовки етюдів, сцен та повномасштабних вистав, що сприяє формуванню ансамблевого мислення, відповідальності за художній результат і розвитку індивідуального режисерського стилю. Ефективність моделі підтверджується зростанням самостійності студентів, якістю їхніх творчих проєктів та готовністю працювати у професійних театральних колективах.

Висновки. Запропонована модель режисерської підготовки є системною, інноваційною та адаптованою до сучасних умов музичного театру. Вона створює цілісне освітнє середовище, що поєднує навчання й виховання, теорію та практику, і забезпечує умови для розкриття творчого потенціалу кожного студента. Модель може бути використана для оновлення навчальних програм у закладах вищої мистецької освіти та для вдосконалення професійної підготовки режисерів музичного театру.

Ключові слова: театральна режисура, акторська підготовка, музичний театр, мистецька освіта, режисерська педагогіка, творча майстерня, спільне навчання.

DIRECTING COURSE IN ARTS FACULTIES: A CONTEMPORARY VIEW

Object. The article examines the transformation of directing training in higher arts education through the example of a five-year model of a directing course at a faculty of arts. The focus is on the leading role of the theatre director in contemporary musical theatre and on the need to improve the quality of professional training in response to current artistic and institutional challenges. The object of the research is the educational process of preparing future stage directors in close interaction with performers.

Methods & methodology. The methodological framework combines analysis of curricula and educational programmes, systematisation of practical experience of a creative directing studio, comparative analysis of different models of directors' education, as well as pedagogical modelling of the structure and content of the directing course. Observation of students' work in joint creative laboratories, reflection on rehearsal processes and qualitative generalisation of learning outcomes are also used.

Scientific novelty. The research proposes an integrated model of directing education based on joint training of directors and performers within a single creative workshop. The model combines professional, pedagogical and communicative components of the director's activity and emphasises the director's role as an artistic leader and mentor who organises collective creativity and educational interaction in a musical theatre context.

Results. The article describes the logic of the five-year directing course, the distribution of educational tasks by years of study and the gradual complication of creative assignments. Special attention is paid to the interaction between directors and performers in the process of preparing etudes, scenes and full-scale performances, which contributes to the formation of ensemble thinking, responsibility for the artistic result and the development of an individual directing style. The effectiveness of the model is evidenced by the increased independence of students, the quality of their creative projects and their readiness to work in professional theatre companies.

Conclusions. The proposed model of directing training is systemic, innovative and adaptable to contemporary conditions of musical theatre. It creates a holistic educational environment that brings together learning and upbringing, theory and practice, and provides conditions for revealing the creative potential of each student. The model can be used for updating curricula in higher arts education institutions and for improving the professional training of musical theatre directors.

Keywords: theatre directing, actor training, musical theatre, arts education, directing pedagogy, creative workshop, joint training.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вдосконалення нових форм навчання режисурі пов'язане з розробкою та уточненням навчальних планів і програм, які передбачають перехід до всебічного спільного навчання з усіх спеціальних і більшості освітніх і теоретичних дисциплін. Необхідно поширити принципи спільного навчання режисерів та виконавців на викладання сценічної мови, сценічного руху, танцю, історії театру та інших предметів спеціального навчання.

На чолі кожної театральної майстерні

стоїть художник, який має великий творчий досвід, яскраву, режисерську індивідуальність, і тому багато методичних завдань вирішуються на різних режисерських здібностей та виконавського обдарування. Кожна вправа, завдання, тест повинні нести в собі «виклик», який ставить абітурієнта перед необхідністю розкриття його творчого «Я» (Дубінін, 2019–2025). Такі майстерні також мають бути технічно забезпечені сучасними інженерними рішеннями репетиційних аудиторій задля якісного навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Варто зазначити, що в процесі навчання ваго-

ним чинником є безпосереднє спілкування з майстром курсу. Зокрема, у рамках лекцій та особистих консультацій із заслуженим діячем мистецтв України, професором Дубініним Костянтином Михайловичем, студенти отримують цінний практичний і теоретичний досвід. Його індивідуальний підхід, глибоке розуміння природи сценічного мистецтва та багаторічна педагогічна практика формують у студентів не лише фахові, а й етичні орієнтири режисерської професії (Дубінін, 2019–2025).’.

Проблематика підготовки режисера як багатофункціонального фахівця має міцні теоретичні та практичні основи, закладені у низці праць як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Одним з ключових джерел у цьому напрямі є праця О. І. Грицюка «Сценічне мистецтво: режисерська школа XXI століття» (2020), у якій автор підкреслює потребу формування в режисера сучасного типу не лише естетичних смаків, але й аналітичного мислення, здатного до адаптації в умовах мультижанрового театру (Грицюк, 2020). Грицюк акцентує увагу на інтеграції акторської та режисерської підготовки, що прямо корелює з концепцією цієї статті щодо спільного навчання в творчих майстернях.

Фундаментальне значення має також спадщина Леся Курбаса, викладена у збірці «Театральна реформа: вибрані праці» (2018). Його концепції синтетичного театру, новаторський підхід до організації театального простору, розуміння режисури як філософсько-соціального явища – стали підґрунтям для сучасних систем освіти, зокрема в аспекті формування режисера як носія художнього та етичного бачення світу (Курбас, 2018).

На міжнародному рівні важливим є внесок Amanda Hodge у праці «Actor Training» (2010), де систематизовано підходи до акторської підготовки в різних традиціях (Гротовський, Брехт, Барба тощо). Її дослідження висвітлює значення тілесного, емоційного та концептуального досвіду у підготовці актора – аспект, який активно розвивається і в режисерській підготовці (Hodge, 2010), як зазначається у цій статті.

Не менш значущим є підхід Данієли Радославлевич, представлений у праці «Theatre-Making: Interplay Between Text and Performance in the 21st Century» (2013). Авторка розглядає театр як процес взаємодії, де режисер висту-

пає як фасилітатор, дослідник і співтворець. Її концепція відкритої режисури, орієнтованої на колективну взаємодію і процесуальність, співзвучна з ідеями цієї статті щодо формування спільного творчого простору між виконавцем і постановником (Radosavljević, 2013).

Попри глибину вже проведених досліджень, у статті окреслено низку невирішених або недостатньо систематизованих питань, зокрема: чітке поетапне структурування навчального процесу режисера на 5 курсів з методичними цілями на кожному етапі; детальна рольова взаємодія викладачів і студентів у межах творчої майстерні; акцент на педагогічних навичках режисера як обов’язковій складовій професійної підготовки; поєднання режисерської аналітики з імпровізаційною свободою у виконанні. Таким чином, запропонований вектор розвитку у підготовці фахівців, не лише спирається на напрацьовану теоретичну базу, але й пропонує її інституційну та практичну деталізацію в умовах української мистецької освіти.

Формулювання цілей та завдань статті. Метою статті є обґрунтування та презентація інноваційної моделі підготовки режисерів у закладах вищої мистецької освіти, заснованої на принципах інтегрованого навчання з виконавцями, міждисциплінарного підходу, педагогічного супроводу та творчого наставництва, що сприяє формуванню фахових, етичних і художніх компетентностей майбутнього режисера.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

1. Проаналізувати сучасний стан та основні тенденції режисерської підготовки у вищій мистецькій освіті;
2. Описати зміст, структуру та логіку п’яти-курсової моделі спільного навчання режисерів і виконавців;
3. Обґрунтувати доцільність упровадження запропонованої моделі у навчальні плани закладів вищої мистецької освіти та окреслити її потенціал для підвищення якості професійної підготовки режисерів музичного театру.

Виклад основного матеріалу. Кілька загальних положень, необхідних для визначення змісту програми. Спільне навчання студентів-режисерів та студентів-виконавців проводиться у формі творчої майстерні, де обидві групи сту-

дентів проходять курс під керівництвом майстра – визнаного та творчо авторитетного художника в галузі режисури. Керівник майстерні підбирає собі педагогів–однодумців (педагог з режисури, педагог з акторської майстерності та педагоги зі спеціальних дисциплін). Відповідно диференціюються і види занять: спільні заняття режисерів та акторів; окремі заняття режисерської групи; окремі заняття акторської групи.

Заняття кожного курсу проводяться за всіма формами університетського навчання: лекційні, семінарські, практичні групові, дрібногрупові та індивідуальні заняття, виконання та перевірка курсових та контрольних робіт.

Художній керівник повинен вивчити кожного учня своєї майстерні і прагнути розвивати кращі сторони його обдарування, особливості його творчої індивідуальності і відповідно до цього завдання планувати конкретний навчальний процес, модифікуючи вимоги програми для кожного нового набору (Грицюк, 2020).

Спеціальні дисципліни навчального плану – режисура, акторська майстерність, сценічна мова, сценічний рух, ритміка, художнє оформлення вистави, постановка танцю у виставі, вокал, музичне оформлення у виставі тощо – проводяться педагогами-фахівцями під безпосереднім наглядом керівника майстерні.

В умовах режисерсько-акторської майстерні, своєрідної моделі театру, з перших кроків і на всіх подальших етапах виникає можливість виховати в студентів-режисерів пильну увагу до студентів-виконавців і творчу відповідальність за них.

Керівник та педагоги кожної майстерні несуть відповідальність за професійну підготовку та моральне виховання майбутніх художників (Дубінін, 2019–2025).

Кожний з курсів має свою мету і завдання, відповідно до яких складаються програми дисциплін.

Перший курс. Освоєння теорії та практики режисури має органічно поєднуватися з практичними заняттями з майстерності актора. Центральним завданням першого курсу є найбільш повне виявлення індивідуальності кожного студента у всіх аспектах: моральному, творчому та професійному, щоб протягом наступних років навчання розкрити та виростити цю індивідуальність у всій її неповторній

самобутності. Неприпустимим видається уніфікація студентів, стирання творчих особливостей особистості.

Головна навчально-творча проблема першого року навчання сприйняття (сприйняття студентом навколишнього життя, мистецтва, літератури в широкому сенсі, сприйняття сценічної події – у вузькопрофесійному сенсі) (Hodge, 2010). Навколо сприйняття групуються всі інші елементи акторської майстерності та режисури. Перше, яскраве, надзвичайно емоційне, не вигадане, а максимально природне і неповторно особисте сприйняття – ось на чому ґрунтується навчальний процес (Radosavljević, 2013).

Майстерність актора. Професіоналізм режисера визначається насамперед його вмінням працювати з актором. Перший семестр присвячений практичному освоєнню основ різних систем. З перших етапів навчання студенти привчаються до виконання багатьох складних і важких завдань, які ніби перевищують їх звичайні можливості, а також до різноманітності педагогічних вимог, суть яких пов’язана зі стресовою і шоковою природою акторської творчості. Точність в акторському навчанні повинна бути поєднана з повною свободою уяви, гранична достовірність внутрішнього життя актора може розкриватися іноді в більш-менш умовній зовнішній обстановці, репортажну «природність» сьогоденних життєвих спостережень за людиною в її повсякденному житті потрібно вміти образно осмислити, оточуючи і огортаючи їх щільною мережею поетичних асоціацій, порівнянь і метафор.

Тим часом вивчаються індивідуальні риси сприйняття у кожного студента, тобто здатність дивуватися, аналізувати, захоплюватися, іронізувати, співпереживати і співчувати, радіти, обурюватися, розмірковувати, пародіювати і висміювати. Виявляються зони художньої заразливості (Дубінін, 2019–2025).

Другий семестр ставить перед студентами завдання освоєння одного з найважливіших елементів акторської майстерності – активного впливу на партнера і правильного сприйняття його контрдії, точного визначення природи конфлікту. Етюди другого семестру повинні включати більш складні події з гострим психологічним конфліктом. Виконавці і тут

діють від себе, від своїх психофізичних даних, не ставлячи перед собою завдання створення образу або виявлення характерності. На іспит наприкінці першого курсу у кожного студента повинні бути винесені 2-3 акторські роботи в етюдах, а також участь в імпровізаціях.

Режисура. Поряд з практичними заняттями з акторської майстерності з першого семестру студенти режисерської групи освоюють основи режисури. Майбутній режисер повинен розвивати і підтримувати творчу ініціативу своїх друзів по майстерні – акторів і режисерів, які виступають як виконавці у вправах і етюдах. Він зобов'язаний розуміти методичну спрямованість всіх вправ за майстерністю актора і бути помічником педагогів у роботі над ними. Однією з найважливіших проблем цього року режисерської школи саме і є досягнення студентами – як вихідної аксіоми режисерського мистецтва – діалектичної єдності образу та ідей на театрі (Курбас, 2018). У практиці навчального процесу повинна бути врахована і розроблена головна думка, що потворність призводить до загибелі в мистецтві. Найважливіше завдання першого семестру – приведення студентського колективу до творчого самовідчуття, яке мислиться як стан готовності до образного сприйняття та осмислення реального життя, історії, політики, психології та всіх видів мистецтва (Курбас, 2018).

У другому семестрі також рекомендується виконувати етюди на тему якогось твору образотворчого мистецтва (на вибір студента). Це вже перша зустріч з автором. Аналіз твору живопису і визначення події, конфлікту і запропонованих обставин приведе виконавців до усвідомлення змісту картини, осмислення живописної мізансцени, завдання кожної «діючої особи», атмосфери, і, нарешті, до розкриття стилю і жанру обраного художнього твору.

Аналогічна робота проводиться студентами–режисерами і над музичними творами. Мала музична форма або закінчений уривок з великого музичного опусу можуть слугувати основою для написання етюду. Однак слід застерегти студента від ілюстративності.

У лекційному циклі систематизуються основні поняття історії та теорії режисури (Дубінін, 2019–2025). Ось приблизна тематика теоретичних занять першого курсу: захопленість ідеєю як основна умова театраль-

ної діяльності; колективний характер творчості; етичні основи театральної справи; синтетична природа театального мистецтва, зв'язок з суміжними мистецтвами; основні принципи роботи режисера з актором; драматургія – першооснова вистави; режисер, його роль і значення у творчому процесі; складність поняття режисерського лідерства в сучасному театрі; дія – основний виразний засіб сценічного мистецтва; сценічний простір і час; художній образ у театральному мистецтві; ознаки сучасності в режисерському мистецтві; ознаки сучасності в мистецтві актора; значення відбору в мистецтві; принципи та критерії відбору в театрі.

На іспит наприкінці другого семестру виносяться парні та групові етюди. Студент (режисер чи актор – байдуже) повинен вміти по-справжньому, тобто обгрунтовано, доцільно і продуктивно діяти в запропонованих обставинах для досягнення певної мети.

Студент–режисер, крім того, здає свою першу режисерську роботу – етюд за картиною, за музичним (літературним) твором.

Наприкінці першого курсу в підсумковій розмові педагогів зі студентами дається завдання на літній період – підібрати уривки, щоб на початку другого курсу кожен студент запропонував їх для обговорення.

Другий курс. Якщо на першому курсі головним, що визначає навчальний процес, було все, що пов'язано зі сприйняттям, то на другому курсі таким ключовим педагогічним поняттям стає сприйняття автора (Дубінін, 2019–2025). Момент зустрічі з автором для другого курсу є вирішальним: зануритися у світ ідей та образів того чи іншого письменника. Привласнити і співвіднести його з сучасністю. Виховувати смак до художніх переваг автора; любов до змісту, інтерес до теми, сюжету, композиції, виразних засобів, стилю автора.

На другому курсі посилюється диференціація режисерських та акторських занять. У майстерні повинна бути створена по-справжньому творча обстановка, при якій вже в самому виборі авторського матеріалу, в процесі досягнення поетики автора виявляється і формується індивідуальність студента.

Майстерність актора. На заняттях з майстерності актора обидві групи студентів (і режисери, і актори) освоюють основи ефектив-

ного аналізу п'єси і ролі, вчать природно діяти в рамках запропонованих обставин і тексту, заданих автором. Тому в центр уваги поступово входять проблеми словесної дії. Але збереження виробленого на першому курсі імпровізаційного самопочуття і особистісного підходу до життя актора на навчальному сценічному майданчику (дія від себе, від свого «я») як і раніше залишається першою турботою педагогічного складу майстерні, незважаючи на велику і все зростаючу заданість багатьох параметрів акторської поведінки (Курбас, 2018).

Це перша зустріч студентів як акторів з авторським текстом, перша спроба власного сценічного прочитання п'єси. Вперше поставлено завдання розкрити ідею твору через сценічну дію.

Уміння виявити невисловлену думку – основа нової техніки акторської гри. Робота повинна бути спрямована на пошук органічної поведінки в запропонованих обставинах і на розкриття дієвої природи слова (Radosavljević, 2013). Працюючи над роллю, студенту потрібно визначити логіку вчинків актора, а потім, поставивши себе в запропоновані обставини, зробити його вчинки ніби своїми вчинками, думками і словами ніби своїми словами, обставини його життя – фактами своєї біографії.

Режисура. Починається новий, важливий етап у процесі виховання майбутнього режисера: відбувається зустріч з літературним і драматургічним матеріалом, робляться перші спроби проникнути в задум автора і вивчаються шляхи його втілення.

«Як зберегти активність творчого процесу? Як зберегти своє «я» при зустрічі з драматургом?» (Дубінін, 2019–2025). Відповідь на ці питання, ймовірно, полягає в таких простих педагогічних завданнях, які спочатку пробуджують інтуїцію студента, а потім спрямовують її на освоєння образної системи та інтонації автора.

У третьому і четвертому семестрах триває робота над освоєнням елементів режисерської майстерності, але увага зосереджена на детальному вивченні драматургічної першооснови і режисерському аналізі п'єси, який включає в себе наступні етапи:

Режисерське прочитання п'єси: емоційний акцент твору, ідейно–образне бачення вистави як первісного виникнення, передчуття задуму.

Перевірка задуму та образу вистави через аналіз п'єси:

1) тема твору, його актуальність для глядача; необхідність цілеспрямованого розкриття теми; історичні умови епохи створення твору; ознайомлення з матеріалами, що розкривають показану в п'єсі реальність: історичними, науковими, літературними, публіцистичними, мемуарними, іконографічними;

2) ідея драматичного твору, його надзавдання; світогляд драматурга;

3) основний драматичний конфлікт і відносини дійових осіб в цьому конфлікті, наскрізна дія і розташування персонажів п'єси по відношенню до нього (розвиток дії і контрдії);

4) події п'єси як етапи наскрізної дії, що постійно розвивається;

5) виявлення характерів дійових осіб на гребені серії подій;

6) визначення наскрізної дії кожної ролі, її образне зерно; перспектива артиста і перспектива ролі;

7) атмосфера; в якій живуть і діють персонажі;

8) образний лад актора, порівняння, метафори, гіперболи, асоціативні ряди, особливості лексики та пунктуації, природа зауважень автора;

9) структура п'єси та її композиційні особливості;

10) стилістична та жанрова характеристика п'єси.

Режисеру потрібно проникнути в авторське конкретно-чуттєве відчуття світу, навчитися мислити в стилістиці обраного драматурга (Дубінін, 2019–2025).

Цей етап завершується письмовою курсовою роботою – режисерським аналізом п'єси, обраної кожним студентом–режисером. Форми, терміни, обсяги та кількість таких робіт можуть бути найрізноманітнішими. Форма викладу задуму – складова частина задуму.

Практичні заняття з режисури включають асистентську роботу над уривками, що виконується педагогами за курсом «Майстерність актора». Працюючи асистентом, студент вчить поєднувати теорію та практику. Від аналізу твору він підходить до елементів задуму та їх втілення.

У четвертому семестрі студенти показують

композиції на тему п'єси, зроблені ними самостійно. Репертуар педагогічних та самостійних робіт затверджується на засіданні кафедри. Виконавцями ролей у уривках є студенти даного семінару (актори та режисери). У роботі над самостійними уривками–композиціями студенти використовують знання, отримані в асистентській роботі, і тепер перевіряють їх на власній практиці.

Під час підготовки самостійних робіт проводяться постійні консультації педагогів. Мета цих консультацій полягає в тому, щоб студент весь час пам'ятав про головний принцип роботи над уривками з п'єси: йти від цілого до приватного. Від усієї п'єси – до уривка. Від ідеї п'єси – до ідеї уривка. Від образного «зерна» всієї п'єси – до образності композиції, складеної студентом. Як при розборі, так і при сценічній реалізації.

Ставлячи уривок або композицію, студент повинен вибрати їх і вирішити таким чином, щоб в уривку звучала головна ідея п'єси в цілому, щоб в ньому читався образ вистави, жанр і стиль автора. Ставиться не шматок, а ніби художнє ціле, не уривок, а ніби вся п'єса. Більше того, не тільки ця п'єса, а й автор у більш широкому розумінні.

Важливим етапом роботи є вміння розподіляти ролі в уривках. Потрібно, щоб студенти навчилися мотивувати призначення виконавця в залежності від реальних і потенційних можливостей творчої індивідуальності актора (Hodge, 2010). Розподіл ролей у самостійних роботах обговорюється та аналізується на заняттях режисерської групи.

Особливу увагу слід звернути на роботу студентів над інсценуванням. Уміння створити інсценування, перекласти твір прози чи поезії на сценічну мову – важлива, необхідна частина навчання режисерів. При вивченні цього розділу навчальної програми виявляється і виховується літературний смак, вміння перекладати твори інших художніх структур на сценічну мову, загострюється відчуття подієвої, дієвої природи драматичного мистецтва, чутливість по відношенню до автора і до театральних виразних засобів. Такі завдання не тільки надзвичайно корисні в навчальному процесі, але й озброюють майбутніх режисерів специфічними навичками, необхідними їм у подальшій роботі з авторами в театрі.

На іспити з режисури в кінці четвертого семестру виносяться: показ самостійних робіт, письмові роботи, що представляють собою режисерський аналіз, п'єси (українська або іноземна драматургія).

Третій курс. Завдання третього року навчання – теоретичне та практичне освоєння всіх етапів перетворення літературного твору в сценічну – театральну виставу.

Режисура. У трактуванні, розкритті та втіленні драми на сцені, в реалізації художньо-творчих особливостей літературного твору вирішальну роль відіграє індивідуальність режисера – світогляд, моральні принципи, рівень культури, життєвий досвід, розуміння психології, самостійність мислення, уява, фантазія та організаторські здібності (Radosavljević, 2013). Розвитку цих якостей присвячено комплексне навчання студента в режисерській майстерні третього курсу.

В основі роботи над виставою лежить режисерський задум. Вибір п'єси для постановки зумовлений здатністю режисера і театального колективу усвідомлювати больові точки реальності, вмінням відчувати суспільну проблему як свою особисту. Вибір обумовлений надзавданням – головною метою художньої діяльності режисера.

З самого початку роботи над п'єсою режисером рухає передчуття задуму – передбачення майбутньої єдності. Думка (якась «ідея», яку хотів висловити художник!), тільки вона одна, розвиваючись, дає можливість побудувати завдання (Дубінін, 2019–2025).

Художня проблематика постановки безпосередньо пов'язана з подієвою структурою п'єси, її ефективною логікою. Початкові, головні, заключні події стають тими опорами, на яких буде зведено художнє ціле вистави. Задум – подія дія – такий хід аналізу, при якому задум не залишається в ящику столу або в голові режисера, а здійсниться на сцені.

Пошуки надзавдання – не свідомий процес. Вони пов'язані з переживанням п'єси зсередини, своєрідним режисерським перевтіленням, з дозріванням наскрізних ліній дійових осіб, усвідомленням конфлікту, відбором подій, фактів, запропонованих обставинами.

Задум повинен бути не тільки сформульований «для себе», але й стати зрозумілим

і заразливим для акторів (Дубінін, 2019–2025). Слід навчитися викладати свої наміри лаконічно, стисло, емоційно, перевіркою набуття такої навички може служити усна п'ятнадцятихвилинна доповідь, адресована майбутнім виконавцям.

Поряд з логічними, раціональними елементами задуму виявляється його емоційний заряд, образні компоненти майбутньої постановки. Вже з початку роботи над п'єсою в уяві режисера дозріває якась пластична ідея, пов'язана з баченням головної події п'єси в часі і просторі, та, що буде піддана подальшій гармонізації в роботі з художником і призведе до народження глядацького образу вистави. Його виникнення неможливе без чіткого визначення жанру майбутньої постановки, її художньої інтонації, кута зору режисера на події, що відбуваються в п'єсі. Така точка зору багато в чому визначить і міру умовності просторових виразних засобів, і природу почуттів виконавців, і атмосферу репетицій, і атмосферу вистави.

Робота з художником над ескізами і макетом (для цієї мети корисно залучити студентів художніх вузів), репетиції з виконавцями (студентами акторської та режисерської груп), відбір конкретних дій і необхідних виразних засобів, приведуть до народження певної стилістики мізансценічного малюнка.

Мізансцени – це не рухи, не угруповання, а художній образ, специфічна мова режисерського мистецтва. Протягом усієї роботи з художником і виконавцями визначається, конкретизується час і простір вистави, її пластична мелодія, мізансцени.

Режисер, який задумує і вибудовує виставу, на шляху від задуму до постановочного плану не тільки аналізує п'єсу, виявляє її дієву природу і стилістику автора, але і створює своєрідну самостійну композицію сценічного твору, деяке співвідношення цілого і особливостей, визначаючи головні, суттєві і підпорядковуючи їм другорядні, випадкові складові постановки (Дубінін, 2019–2025).

На цьому новому етапі роботи стає необхідним викласти письмово постановочний план вистави. Він охоплює: ідейну проблематику п'єси, аналіз подій, розкриття основного конфлікту, трактування ролей; образ майбутньої вистави, її стилістичні та жанрові особливості;

композиційні передумови – розташування смислових акцентів, співвідношення цілого і його частин, темпоритмічний малюнок постановки; принципи та характер мізансценування.

В якості практичної перевірки постановочного плану студенти здійснюють самостійну постановку уривків з тих п'єс, над поясненням яких працюють. Хорошим показником цінності режисерських намірів може стати емоційно-образний конспект майбутньої вистави – коротка композиція на тему п'єси, реалізований з виконавцями на майданчику режисерський твір, в якому знайдуть вираження жанрові, образні, дієві передумови задуманої вистави.

Самостійні роботи студентів є основою третього року навчання. Тут перевіряються ініціатива, смак, організаційні навички, накопичене вміння працювати з акторами, ступінь оволодіння всіма компонентами процесу створення вистави.

На залік наприкінці п'ятого семестру виносяться самостійно підготовлені уривки з драматургічних творів та інсценування. В якості виконавців ролей залучаються студенти режисерської та акторської груп.

На іспит наприкінці шостого семестру, крім самостійних уривків, студенти подають у письмовому вигляді постановочний план, ескізи та макет, пропозиції щодо музичного, світлового та звукового оформлення вистави.

У спільному навчанні, де студент-режисер повинен набути педагогічних навичок. Освоєння ними в процесі навчання багато в чому визначає обсяг і принципи програмних вимог до майстерності актора.

Майстерність актора. Важливим етапом у процесі підготовки майбутніх режисерів є робота над драматургічним твором (одноактна п'єса або окремі акти з багатоактної п'єси) як виконавців разом зі студентами акторської групи. Протягом навчального року студенти режисерської та акторської груп повинні пройти всі етапи роботи над роллю. Головне завдання третього курсу з майстерності актора – виховання вміння перекласти задум на мову дій, здатності до їх пошуку і відбору, вміння взяти на себе все більш складне коло запропонованих обставин, побудувати і здійснити ланцюжок вчинків – опанувати найдосконаліший спосіб роботи над роллю.

За допомогою методу фізичних дій найбільш ефективно досягається зближення особистих психофізичних якостей виконавця з характером ролі, яку він відіграє. З перших кроків виконавець від власного обличчя здійснює вчинки героя.

Треба точно вивчити скелет драми, зняти мірку раніше, ніж приступити до побудови самої партитури. Таким скелетом драми є протокол подій і фактів, що відбуваються, а партитура, що виникає на його основі, – лінія фізичних дій персонажів, спрямована на досягнення їхніх цілей (Курбас, 2018). Кожен виконавець, перш за все, повинен усвідомлювати не те, що він відчуває, думає, навіть хоче, а те, що робить. Знаходячи точну лінію фізичних дій, виконавець оточує її різноманітністю запропонованих обставин (Дубінін, 2019–2025).

Жорсткий відбір дій проводиться в ім'я виявлення головного, оголення образної, поетичної суті того, що відбувається. Завдання режисера і актора полягає в тому, щоб побудувати таку логіку дії, взаємодії і боротьби на сцені, яка б глибоко і яскраво розкривала надзавдання ролей і вистави.

Дуже важливою для набуття і збереження в виставі імпровізаційного самопочуття актора є методика ефективного аналізу. Аналіз ролі в дії, в етюдних зразках, поєднання аналізу з синтезом – найважливіші прийоми репетиційної роботи.

Лінія фізичних дій стає основою дії словесного. Говорити – означає діяти. Обґрунтованість, доцільність, продуктивність дії повністю стосуються мови персонажа (Курбас, 2018).

Сенс словесного впливу на партнера – прагнення нав'язати йому своє розуміння, свою волю, свої бачення. Слід говорити не на вухо, а на око партнера, впроваджуючи в його свідомість свої уявлення, як правило, для нього неприйнятні. Якщо така мета усвідомлена, способи її реалізації зрозумілі, слово стає конфліктним і дієвим (Грицюк, 2020).

У процесі освоєння словесної дії студент вчиться «авторизувати» потрібні для ролі бачення, відбирати найяскравіші, переконливі для партнера візуальні образи. Уміння слухати, сприймати словесні дії партнера проявляється в здатності по-своєму бачити те, про що він говорить.

Вирішальне значення в педагогічній роботі набуває виховання реактивності сприйняття, безпосередності спілкування, відтворення деталей процесу. Все це сприяє найбільш ефективному виявленню особистісних якостей виконавця, що проявляються інтуїтивно, імпровізаційно і виникають при подоланні лабіринту подій і запропонованих обставин п'єси.

На залік наприкінці п'ятого семестру та іспит наприкінці шостого семестру виносяться одноактні драматичні твори, окремі акти з п'єс або інсценування. При визначенні підсумкової оцінки за майстерністю актора враховуються робота з педагогами та виконання ролей у самостійних уривках, підготовлених за курсом режисури.

Четвертий курс. Четвертий курс ставить завдання підвести підсумки спільного навчання акторсько-режисерської майстерні. Метою четвертого курсу з режисури є реалізація режисерського задуму на матеріалі випускних курсом дипломних вистав, поставлених педагогами або студентами режисерської групи, які проявили в процесі навчання схильність до педагогічної діяльності. Студенти-режисери також працюють асистентами у режисерів-педагогів.

Основним завданням курсу акторської майстерності є проблема акторського перевтілення.

Режисура. Студенти режисерської групи повинні освоїти вчення про потрібне сприйняття вистави: соціальне, життєве і театральне. Цілеспрямованість, глибока розробка психофізичного самопочуття ролі, простота і боротьба з сентиментальністю – основа справжнього життя на сцені (Hodge, 2010). Яскрава, захоплююча форма, народжена образним сприйняттям драматургічного матеріалу та авторської індивідуальності – основа справжньої театральності.

Студент-режисер стикається з необхідністю вирішувати композицію вистави, де в конкретизації задуму беруть участь художник і композитор, які, будучи співавторами вистави, знаходять свої виразні засоби, що сприяють розкриттю жанрової природи вистави, своєрідності авторського стилю.

Особлива увага приділяється підготовчій роботі навколо вистави: збір необхідних матеріалів, вивчення епохи, побуту тощо, із залученням фахівців-істориків, літерату-

рознавців або учасників реальних подій. Все це допомагає формуванню, розвитку особистостей творців вистави.

На четвертому курсі режисерська група знайомиться з принципами організаційно-виробничої роботи в театрі: складання планів випуску вистави, репетиційного розкладу, взаємодія з технічними цехами та адміністрацією, проведення вистав поточного репертуару. Педагоги курсу проводять бесіди про етичні основи діяльності режисера.

Майстерність актора. Дипломні вистави показуються в Навчальному театрі, оперній студії спочатку для кафедри та керівництва навчального закладу, потім на глядача.

При складанні репертуару керівництво курсу має використовувати різноманітність жанрів, які ставлять перед акторами необхідність перевтілення, оволодіння характерністю, пластичною виразністю, сценічною мовою.

Систематичний показ вистав під наглядом педагогів дає можливість молодим акторам зрозуміти, як відбувається творче зростання ролі при зустрічі з глядачами.

Дипломна вистава приймається Державною екзаменаційною комісією. На цьому навчання студентів акторської групи закінчується.

П'ятий курс (магістратура). П'ятий курс навчання режисерської групи призначений для проведення переддипломних і дипломних вистав. Навчальна програма п'ятого курсу включає три основні розділи: вибір п'єси та розробка режисерської експлікації. В основі роботи лежить аналіз драматургічного твору, його жан-

рове визначення, образне бачення майбутньої вистави. Безпосередня реалізація своєї вистави в професійному театрі.

Висновки. Запропонована модель п'яти-курсової підготовки режисерів у закладах вищої мистецької освіти є системною, інноваційною та адаптованою до сучасних умов театраль-но-музичного процесу, оскільки вибудовує послідовну траєкторію професійного становлення студента від базових навичок до самостійної творчої роботи.

Спільне навчання режисерів та виконавців у межах єдиної творчої майстерні забезпечує органічне поєднання навчання й виховання, теорії й практики, створює умови для формування ансамблевого мислення, відповідальності за результат колективної роботи та розвитку індивідуального творчого стилю.

Міждисциплінарний підхід, поєднання режисури, акторської майстерності, музично-теоретичних і педагогічних дисциплін сприяють формуванню комплексу фахових, етичних, комунікативних і художніх компетентностей майбутнього режисера музичного театру.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої моделі в різних типах мистецьких закладів, розробленням критеріїв оцінювання професійних і педагогічних компетентностей майбутніх режисерів, а також порівнянням вітчизняних підходів до режисерської підготовки з провідними зарубіжними моделями.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

de Senna, P., Adams, B., & Schneider Alcure, A. (2023). Director training and education: Models from Brazil and the UK. *Theatre, Dance and Performance Training*, 14(3), 383–396. <https://doi.org/10.1080/19443927.2023.2243172>

Донченко, Н. П. (2023). Режисерська діяльність: парадигма цілісності творчої системи та праксеологічні установчі процеси сценічної майстерності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (2), 255–260. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2023.286912>

Дубінін, К. М. (2019–2025). *Лекції та особисте спілкування* [Неопубліковані лекційні матеріали та особисті комунікації].

Hodge, A. (2010). *Actor training* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861370>

Гориславець, В., & Гориславець, Є. (2025). Студійність та спонтанність: культурологічна модель підготовки театального митця XXI століття. *Fine Art and Culture Studies*, 3(2), 205–212. <https://doi.org/10.32782/facs-2025-3-2-27>

Грицюк, О. І. (2020). *Сценічне мистецтво: режисерська школа XXI століття*. Київ: Наукова думка.

Курбас, Л. С. (2018). *Театральна реформа: вибрані праці* (М. Курбас & В. Танюк, упоряд.). Київ: Мистецтво.

Pike, S. (2023). Moving in a different direction (directing down under): The evolution of director training into studies of ‘creative leadership’ in an Australian context. *Theatre, Dance and Performance Training*, 14(3). <https://doi.org/10.1080/19443927.2023.2243181>

Погребняк, Г. (2022). Актуальні проблеми сучасної режисерської освіти. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво, 5(2), 189–198. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.5.2.2022.269526>

Приз, В. (2021). Сценічно-режисерська освіта: історичні витоки та шляхи адаптації в сучасних умовах. *Grail of Science*, 7(5), 588–592. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.05.2021.119>

Radosavljević, D. (2013). *Theatre-making: Interplay between text and performance in the 21st century*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137367884>

Shtefyuk, V. (2021). Actor’s training in the context of distance education. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, (2), 334–339. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2021.240116>

REFERENCES

de Senna, P., Adams, B., & Schneider Alcure, A. (2023). Director training and education: Models from Brazil and the UK. *Theatre, Dance and Performance Training*, 14(3), 383–396. <https://doi.org/10.1080/19443927.2023.2243172> [in English].

Donchenko, N. P. (2023). Rezhyserska diialnist: paradyhma tsilisnosti tvorchoi systemy ta prakseolohichni ustanovchi protsesy stsenichnoi maisternosti [Directing activity: Paradigm of the integrity of the creative system and praxeological setting processes of acting mastery]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, (2), 255–260. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2023.286912> [in Ukrainian].

Dubinina, K. M. (2019–2025). *Lektsii ta osobyste spilkuvannia* [Lectures and personal communication]. Unpublished lecture materials and personal communications. [in Ukrainian].

Hodge, A. (2010). *Actor training* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861370> [in English].

Horyslavets, V., & Horyslavets, Ye. (2025). Studiinist ta spontannist: kulturolohična model pidhotovky teatralnoho myttsia XXI stolittia [Studio-based work and spontaneity: A cultural model of training a theatre artist of the 21st century]. *Fine Art and Culture Studies*, 3(2), 205–212. <https://doi.org/10.32782/facs-2025-3-2-27> [in Ukrainian].

Hrytsiuk, O. I. (2020). *Stsenichne mystetstvo: rezhyserska shkola XXI stolittia* [Stage art: The directing school of the 21st century]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

Kurbas, L. S. (2018). *Teatralna reforma: vybrani pratsi* [Theatrical reform: Selected works] (М. Kurbas & V. Taniuk, Eds.). Kyiv: Mystetstvo. [in Ukrainian].

Pike, S. (2023). Moving in a different direction (directing down under): The evolution of director training into studies of ‘creative leadership’ in an Australian context. *Theatre, Dance and Performance Training*, 14(3). <https://doi.org/10.1080/19443927.2023.2243181> [in English].

Pohrebniak, H. (2022). Aktualni problemy suchasnoi rezhyserskoi osvity [Topical issues of contemporary directing education]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv*. Serii: Audiovizualne mystetstvo i vyrobnytstvo, 5(2), 189–198. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.5.2.2022.269526> [in Ukrainian].

Pryz, V. (2021). Stsenichno-rezhyserska osvita: istorychni vytoky ta shliakhy adaptatsii v suchasnykh umovakh [Stage-director education: Historical origins and ways of adaptation in modern conditions]. *Grail of Science*, 7(5), 588–592. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.05.2021.119> [in Ukrainian].

Radosavljević, D. (2013). *Theatre-making: Interplay between text and performance in the 21st century*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137367884> [in English].

Shtefyuk, V. (2021). Actor’s training in the context of distance education. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, (2), 334–339. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2021.240116> [in English].

Надійшла до редакції / Received: 16.10.2025
Рекомендовано до друку / Accepted: 03.11.2025

УДК 793.31:78(8)

Пінчук Ольга 
доцент кафедри хореографії, ХНПУ
імені Г.С. Сковороди
Харків, Україна
email: kaf-choreography@hnpu.edu.ua

Бондаренко Євген 
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти, спеціальності
024 Хореографія, факультету мистецтв, ХНПУ
імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна
email: kaf-choreography@hnpu.edu.ua

DOI <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.02.07>

Pinchuk Olga 
Associate Professor of the Department of
Choreography H. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine
email: kaf-choreography@hnpu.edu.ua

Bondarenko Yevhen 
Recipient of the second (master’s) level of higher
education, specialty 024 Choreography, Faculty of
Arts H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical
University, Kharkiv, Ukraine
email: kaf-choreography@hnpu.edu.ua

СИСТЕМАТИКА МУЗИЧНО-ПЛАСТИЧНИХ МОДИФІКАЦІЙ
ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКИХ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ

Метою дослідження є не лише виявлення та систематизація сценічних форм латиноамериканських бальних танців, а й окреслення їхньої ролі у сучасному культурному просторі. Латиноамериканські танці розглядаються як особливий пласт хореографічного мистецтва, що поєднує традиційні етнічні мотиви з естетикою глобалізованої сцени. У центрі уваги – музично-пластичні модифікації, які забезпечують адаптацію танцю до різних жанрових і сценічних форматів.

Методи та методологія. Дослідження ґрунтується на комплексному підході, що поєднує структурно-функціональний аналіз (визначення внутрішньої логіки та взаємозв’язків між музикою і пластикою), культурно-історичний метод (простеження еволюції латиноамериканських танців від народних витоків до сучасних сценічних форм) та порівняльно-аналітичний підхід (зіставлення різних моделей сценічної інтерпретації). Особливу увагу приділено систематизації сценічних форм, що дозволяє окреслити їхню типологію та функціональні особливості.

Результати. Результати дослідження показують, що латиноамериканські бальні танці функціонують як складне та багатопланове художнє явище, що поєднує естетичні, культурні та комунікативні виміри. Виділено три основні групи латиноамериканських танців – народні, соціальні та бальні – кожна з яких характеризується специфічною ритмічною організацією, композиційною структурою та виконавською лексикою. Запропоновано детальну класифікацію основних музично-пластичних модифікацій латиноамериканського бального танцю на сцені, включаючи хореографічні мініатюри, камерний або груповий танець, театральний танець, танцювальні шоу та хореографічні вистави. Ці форми інтерпретуються як гнучкі структури, що синтезують музику, пластику та драматургію, підтримуючи баланс між традиційними мотивами та інноваційними засобами виразності.

Висновки. Латиноамериканський бальний танець визначається як динамічна та багатофункціональна галузь сучасного хореографічного мистецтва. Він постійно адаптується до нових соціокультурних та естетичних парадигм, трансформуючись із кодифікованої спортивної дисципліни у виразну сценічну форму. У процесі жанрової гібридизації та впровадження мультимедійних і перформативних технік танець набуває нових художніх вимірів, стає засобом комунікації та культурного діалогу. Запропонована класифікація створює теоретичну основу для подальшого осмислення еволюції цього феномена та розвитку сучасних досліджень у галузі танцю.

Ключові слова: латиноамериканські танці, сценічні форми танцю, музично-пластичні модифікації, хореографічна вистава, танцювальне шоу, культурна інтеграція, художня трансформація, перформативна еволюція.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

SYSTEMATICS OF MUSICAL AND PLASTIC MODIFICATIONS OF LATIN AMERICAN BALLROOM DANCES

Object. The aim of this study is to identify and systematise the stage forms of Latin American ballroom dances in the context of their musical and plastic modifications.

Methods & methodology. The study uses a structural-functional, cultural-historical and comparative-analytical approach, combined with elements of systematisation of the stage forms of Latin American ballroom dancing.

The results of the study show that Latin American ballroom dances function as a complex and multi-layered artistic phenomenon that combines aesthetic, cultural and communicative dimensions. Three main groups of Latin American dances are distinguished – folk, social and ballroom – each of which is characterised by a specific rhythmic organisation, compositional structure and performance vocabulary. A detailed classification of the main musical and plastic modifications of Latin American ballroom dance on stage is proposed, including choreographic miniatures, chamber or group dance, theatrical dance, dance shows and choreographic performances. These forms are interpreted as flexible structures that synthesise music, plasticity and dramaturgy, maintaining a balance between traditional motifs and innovative means of expression.

Conclusions. Latin American ballroom dancing is defined as a flexible, multifunctional branch of contemporary choreographic art that constantly adapts to new sociocultural and aesthetic paradigms. In the process of genre hybridisation and the introduction of multimedia and performative techniques, it is transforming from a codified sporting discipline into an expressive stage form. The proposed classification forms the theoretical basis for understanding the evolution of this phenomenon and the development of contemporary dance research.

Keywords: Latin American dances, stage dance forms, musical-plastic modifications, choreographic performance, dance show, cultural integration, artistic transformation, performative evolution.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Процеси трансформації, які відбуваються у хореографічному мистецтві сьогодення, зумовили подальші філософські роздуми про природний зв'язок людини з навколишнім світом, ґрунтовні дослідження фізичних можливостей тіла виконавця як мистецького матеріалу, а також упровадження потенцій різних видів мистецтв й сучасних інноваційних технологій у балетмейстерську практику.

Реакція на ці зміни спричинила стрімке зростання темпів розвитку сучасної бальної хореографії, зокрема латиноамериканських танців, що супроводжувалося різноманітними трансформаціями вже існуючих танцювальних форм – побутових, сценічних, змагальних. Хореографічна форма, з одного боку, залишалася заснованою на традиційних, канонічних підходах, а з іншого – легалізувалася в нових,

осучаснених інтерпретаціях. «Прикладом цього є активний розвиток комерційної бальної хореографії – створення спеціальних танцювальних постановок для кіноіндустрії, реклами, fashion-шоу, музичних кліпів відео формату, різноманітних телевізійних програм, переважно у форматі реаліті та ін.» (Pavlyuk, 2018, с.104).

З огляду на відчутне зростання інтересу шанувальників до сучасних бальних танців в умовах сьогодення, яке передусім пов'язане з розширенням можливостей танцювального середовища, можна стверджувати, що проведення даного дослідження є своєчасним та обґрунтованим.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Джерельну основу дослідження складають наукові доробки, присвячені історії формування та розвитку стильових особливостей бальної хореографії у вітчизняному контексті (Ю. Васютяк, М. Кеба, Т. Павлюк, М. Спінул, Д. Шариков).

Особливості сценічної бальної хореографії розглядаються у наукових працях О. Вакуленко (2021), О. Гомирева (2022), Р. Гриценюк (2020), А. Крись (2020), Т. Павлюк (2018).

До важливих інформаційних джерел належить значний відеоматеріал, розміщений в Intrnet, як-от, всесвітньо відомі телевізійні танцювальні шоу DWTS та SYTYCD (США), «Танцюють всі!» та «Танці з зірками» (Україна), танцювальне шоу Дерека Хафа «Symphony of Dance» чи «Burn The Floor».

Формулювання цілей та завдань статті. Мета дослідження полягає у виокремленні, визначенні та упорядкуванні сценічних форм латиноамериканських бальних танців.

Виклад основного матеріалу. Латиноамериканські танці – узагальнене поняття, афілійоване з різноманітними стилями танцю, які походять із культур Мексики, Центральної Америки, частин Південної Америки та Карибського басейну, колонізованих іспанцями та португальцями. Багато традиційних латиноамериканських танців відбивають змішання корінних, африканських та іспанських впливів, які поширилися по всьому регіону. Чимало з них характеризуються живими й вибуховими ритмами, барвистим вбранням та пристрасними темами.

У сучасному науковому вимірі концепт «латиноамериканські танці» корелюється з трьома групами танців, а саме:

- автентичними народними танцями (Baile Folklórico) широкого регіону Латинської Америки, прикладом яких є Хоропо (Югоро, Венесуела), Куэка (Суеса, Чилі), Чакарера (Chacarera, Аргентина) та інші;
- соціальними латиноамериканськими танцями – певними формами хореографічних практик, де танець слугує засобом комунікації, дозволя, розваги та особистісного зростання, визначальною ознакою яких є імпровізація як «спонтанна взаємодія з танцювальним партнером заради задоволення в процесі виконання кроків та рухів, що найбільше подобаються» (Cohen-Stratynner, 2001; Гриценюк, 2020). До цієї групи зазвичай відносять Сальсу, Бачату, Меренгу, Мамбо, Кізомбу, Зук, Кумбію, Пачангу, Данзон, Бомбу та інші;
- латиноамериканськими бальними тан-

цями (Latin Ballroom Dances), або спортивними танцями, які репрезентують п'ять різноманітних музично-танцювальних стилів, що мають витоки в різних культурних традиціях: афро-кубинській (Самба, Румба, Ча-ча-ча), іспанській (Пасодобль) та афроамериканській (Джайв).

Унаслідок стилізації, уніфікації, класифікації та творчої діяльності видатних балетмейстерів – засновників латиноамериканських (бальних) танців Уолтера Лерда (Walter Laird) та П'єра Цюржер-Марголе, відомого як «Месьє П'єр» (саме так до нього зверталися колеги та учні) (Вакуленко, 2015, с. 25), автентичні народні танці були адаптовані до європейської танцювальної традиції для навчання, проведення мистецьких і спортивних змагань та інших подібних заходів. Основними особливостями цієї групи танців є синкопований ритм, різні позиції в парі, а також виразність, динамічність і енергійність виконання.

Як підкреслюють дослідники, «це партнерські танці чоловіка й жінки, художньо-образна форма яких репрезентує гендерну взаємодію, а сам танець взаємопов'язаний із поняттями «connection» – з'єднання та «lead and follow» – керівництво (ведення) та підпорядкування (слідування)» (Pinchuk & Bondarev, 2023, р.470).

Категорія латиноамериканських танців вирізняється унікальними особливостями, зумовленими їхнім культурним походженням та жанрово-стильовою специфікою, як-от: дуетний танець у традиційній парі чоловіка й жінки як прояв гендерної ролі; синкопа у ритмах, яка відбивається у тривалості кроків за ударами чи зміщенням першого (акцентованого) кроку на слабкий удар; різноманітне змістовне навантаження (характер) – грайливе-спокуслива Ча-ча, жартівливо-визивний Джайв, драматичний Пасодобль, чуттєво-мелодійна Румба та запальна Самба; концепція «connection» (з'єднання, взаємодія) та «lead and follow» (вести та слідувати) як підґрунтя танцювального процесу (виконавства); поліваріантність положень в парі (27 за W. Laird); багатство ритмічних конструкцій та характерна музична платформа, що відбиває стильові особливості, зокрема музичний розмір та темп.

Латиноамериканські танці як соціально-культурний феномен володіють інтегративною репрезентативністю (мульт-

тифакторною ідентифікацією) – спільною приналежністю до різних сфер:

- мистецтва – як одного з його видів – бальних танців;
- спорту – як однієї з дисциплін танцювального спорту (Latin American dances, Latin Show Dance, Latin Formation);
- суспільної взаємодії – насамперед як засобу спілкування, що підпорядковується визначеному й чіткому етикетному регламенту (певному кодексу поведінки та етикету) і слугує формою самовираження, яка підкреслює соціальний статус і витонченість, а також демонструє танцювальну майстерність.

Вони є унікальною духовною практикою осмислення реальності крізь призму краси, що трансформується у метафоричну й художньо-образну форму та покликана впливати на внутрішній, духовний світ людини за допомогою всього арсеналу зображальних і виражальних засобів, особливо через творчість митців – художні твори – плід художньої творчості, який відповідає певним категоріям естетичної цінності, у якому в пластичне-образній формі втілено задум його творця-балетмейстера.

Навіть найпростіший латиноамериканських танець, що віддзеркалює визначений внутрішній, душевний чи емоційний стан, характер або вдачу, незмінно змістовний та образний, а його музично-танцювальні форми – побутові, сценічні, спортивні, що репрезентують замкнуті, стійкі танцювальні структури, у межах яких розвивається хореографічна тема, є трансформацією внутрішнього світу взаємин та гендерної взаємодії чоловіка й жінки.

Творчі практики балетмейстерів сучасності тісно пов'язані з пошуком зручних для нової хореографії структурних рішень, зокрема виникнення нових танцювальних форм, бо, на думку Л. Мови, саме «індетермінізм і випадковість сприяли відкриттю в танці незвіданих шляхів до звільнення від академічних кліше, виявленню нових хореографічних можливостей, дозволили відновити хореографічну лексику шляхом створення незвичайних рухів, небачених раніше їх комбінацій» (Мова, 2017, с.158).

Формоутворення в мистецтві, зокрема в хореографічному, – це процес створення художньої форми, що ґрунтується на його функ-

ціональних, естетичних, конструктивних характеристиках та суспільних цінностях, у якому митець обирає та комбінує зображально-виражальні засоби та художні прийоми для втілення свого задуму в естетично виразний мистецький об'єкт.

Як ключова категорія процесу формування, на думку М. Кісіль, формоутворення містить такі складові: «систему поглядів на основну ідею та процес встановлення та творення форми ... відповідно до авторського задуму, принципового напрямку, структури, форми та прийомів формоутворення» (Кісіль, 2010, с.8).

Хореографічні форми притаманні всім видам танцю. Однак кожному танцювальному стилю чи жанру характерні власні, виняткові, автентичні форми, що інтегрують у собі такі складові як тіло виконавця, сюжет (зміст), композиції та зображальні й виражальні засоби.

Диференціюють такі хореографічні форми, як-от: побутові, сценічні, спортивні (за призначенням); малі та великі (за часовими рамками); сольні, дуетні та ансамблеві чи малі, групові, ансамблеві та масові (за кількісним складом виконавців); симетричні та асиметричні (за парністю танцюристів); хореографічні мініатюри, сюїти, сценки, картини, спектаклі, шоу (за жанрово-семантичними ознаками). Сталі, які мають конотовану структуру, що робить їх чітко визначеними та доступними для вивчення і виконання, та нові хореографічні форми – музично-пластичні модифікації. «Конотація – це сукупність емоційного, оцінного, експресивного та стилістичного компонентів» (Федорів, 2012, с. 189).

До побутових форм латиноамериканських танців належать лінійні та партнерські танці із визначеною або вільною послідовністю рухів (композицією), як-от «Макарена» – лінійний танець визначеної композиції, який виник на основі однойменного синглу іспанського вокального дуету Los del Río, композитора Антоніо Ромеро Мюнхе (1992 р.). Фантастична перформативна вокально-хореографічна шоу-версія «Макарени», що набрала 75 955 560 переглядів, була репрезентована André Rieu & Los del Río у м. Маастрихт (Нідерланди) 21.02.2020 р. під супровід всесвітньовідомого оркестру Йоганна Штрауса (диригент, скрипаль – André Rieu) (André Rieu, 2020).

До спортивних формацій відносять специфічні дуетні форми – конкурсні варіації латиноамериканських танців (в індивідуальних дисциплінах Latin і Ten Dance) та змагальні композиції латиноамериканського Show Dance (у дисципліні Show Dance Latin), а також особлива ансамблева форма – «формейшн» (у командній дисципліні Formation competitions in the Latin American dances).

Невизначеною до сьогодні залишається класифікація (упорядкування, систематизація, систематика) музично-пластичних модифікацій сценічних латиноамериканських бальних танців.

Сценічний танець (естрадний, концертний чи театральний – performance) розглядається А. Крисем «як один із провідних різновидів хореографії, що передбачає наявність публіки та створення виконавцями сценічного образу засобами специфічної танцювальної лексики певних систем, наприклад, бальних танців» (Крись, 2020, с. 152). Він репрезентує найвидовищніший напрям хореографічного мистецтва, який вирізняється закінченістю (досконалою цілісністю) музично-хореографічної форми, синтезованим характером танцювальної лексики, нагодою застосування можливостей інших видів мистецтва, як-от: мистецтва слова, музичного, театального, образотворчого, дизайну, циркового та ін.

Перегляд та аналіз різноманітних відеоджерел – інтернет-ресурсів, трансляцій всесвітньовідомих танцювальних телепроектів «So You Think You Can Dance?» (Велика Британія), «Dance With the Stars» (США), національних телевізійних проєктів «Танці з зірками» та «Танцюють всі» (Україна), танцювального шоу «Burn the Floor» (Австралія), хореографічних постановок компанії «A Puro Tango», танцювального шоу Дерека Хафа (США) та ін., дозволив виокремити музично-пластичні модифікації сценічного бального танцю, зокрема латиноамериканського, а саме: хореографічна мініатюра, груповий танець, театралізований танець, хореографічне шоу та хореографічний спектакль.

Музично-пластичні модифікації сценічного бального танцю – це різновиди наявних танцювальних форм, що постають завдяки трансформації окремих елементів – рухів, композиції, рисунка, темпоритму чи характеру.

Вони зберігають взаємозв'язок музики й пластики, водночас створюючи новий художній образ через поєднання різних хореографічних технік, стилів і жанрів, доповнених виразно-зображальними можливостями сценічного простору, інших видів мистецтва та сучасних технологій.

Хореографічна мініатюра – це сюжетний або безсюжетний, закінчений за змістом та формою, обмежений за часом (приблизно до трьох хвилин) і кількістю виконавців (від однієї до шести осіб) танцювально-сценічний перформанс.

Усталеними жанрово-семантичними формами мініатюри в бальній хореографії є дует (duet) – танець чоловіка та жінки; тріо (trio) – танець у трьох, «любовний трикутник»: два чоловіки та жінка або, навпаки, чоловік і дві жінки; квартет (quartet) – танець чотирьох виконавців, як-от: два танцювальні дуети, жінка та три чоловіки або чоловік і три жінки; квінтет (quintet) – танець п'ятьох виконавців, насамперед три чоловіки та дві жінки або одна жінка та чотири чоловіки.

Груповий танець (group dance) – камерний танець від шістьох до дев'ятьох виконавців (секстет, септет, октет, а також нонет). Секстет (sextet) – танець шістьох виконавців, найчастіше це три танцювальні дуети або одна партнерка та п'ять партнерів, чи навпаки; септет (septet) – танець сімох виконавців; октет (octet) – танець вісьмох виконавців, зокрема формейшн на чотири пари виконавців; нонет (nonet) – танець дев'ятьох виконавців.

Театралізований танець – сценічний ансамблевий танець, який репрезентує обмежену за часом (4-6 хвилин) та кількістю виконавців (5-10 танцювальних дуетів) музично-танцювальну дію, що інтегрує у собі різні стилі та форми, ключовою ознакою якого є видовищність і театральність. Вона дозволяє використовувати акробатику, різноманітні трюки та підтримки, феєричні костюми, аксесуари, візаж і реквізит, пандуси та подіуми, трибуни й підйомники, освітлення, декорації, різноманітні театральні ефекти тощо.

На думку М. Погребняк, «поняття «театральний танець» розкривається як об'єднуюча назва стильових напрямів і форм танцю в межах різних видів, жанрів, стилів театального мистецтва, конкретні прояви яких можуть бути

обмеженими або не обмеженими сценою театру» (Погребняк, 2020, с.42).

З іншого боку, як вважає R. Copeland, театральний танець «визначається як танець, що включає театральні елементи, такі як декор, костюми та освітлення. Ця концепція розглядає театральність як адитивний процес, припускаючи, що танець стає «театральним» шляхом інтеграції елементів з інших видів мистецтва, таких як складні костюми, декорації, освітлення та музика» (Copeland, 1985, р.174).

На наш погляд, враховуючи лексичні та жанрово-стилістичні особливості бальних танців, зокрема латиноамериканських, а також часові межі ансамблевої форми танцю, доцільним вважаємо використання лексеми «театралізований» замість «театральний».

Яскравим прикладом театралізованого танцю є неймовірні, феєричні, вражаючі публіку та глядачів танцювальні композиції у виконанні суддів, серед яких «королева латини» Ширлі Балас, та тренерів легендарного танцювального шоу Strictly Come Dancing на телеканалі BBC, зокрема хореографічна постановка Higher (див. приклад виступу: The Strictly Judges and Pros wow the audience with an incredible performance, BBC Strictly 2023 – відео на YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=0oWStFnIUhc>), побудована на матеріалі латиноамериканського танцю Ча-ча-ча з елементами танцювального стилю Vogue та вкрапленими рухами Пасодобля й Аргентинського танго. Вона була представлена у старовинному бальному залі Tower Ballroom у Блекпулі 16 вересня 2023 р. У композиції використано декорації (живі – образно-пластичні мізансцени та штучні), яскраві костюми й реквізит, фірмовий грим, різновисотні подіуми, підлогові проекції та освітлення.

Танцювальне шоу – синтетичний мистецький феномен, велика складна хореографічна форма, у якій інтегруються елементи різних танцювальних систем (класичного, народно-сценічного, бального та сучасного танцю), акробатики й побутової пластики, а також музичного, зокрема вокального, циркового, театального мистецтва та сценографії, що перебирає суттєве видовищне навантаження, створюючи тотальну атмосферу феєричності, грандіозності, багатогранності та багатоплановості.

Танцювальне шоу, яке, на думку Т. Павлюк, «сублімуючи деякі аспекти шоу-бізнесу, наприклад, видовищність, презентаційність, інтерактивність, гедоністичність, залучення до участі відомих особистостей та ін. з танцювальними елементами» (Pavlyuk, 2018, с. 103), зберігає притаманну провідному хореографічному жанру самодостатність. У танцювальних шоу значна увага зосереджується на сценографії, яка, за визначенням О. Гомиревої, «конотується як просторове, декоративне, пластичне, образне, світлове, технічне вирішення театральної вистави і має багато складових, які формують цілісний візуальний образ спектаклю» (Гомирева, 2022, с. 685).

До специфічних компонентів художньо-візуального оформлення шоу слід віднести кінематографічні ефекти, приміром, підлогові проекції та елементи доповненої реальності (Augmented Reality, AR). Хореографічна вистава є складною художньою системою, логічним розвитком класичного балетного спектаклю, яка має специфіку, що увібрала в себе його композицію, форму, драматургію та основні постановочні прийоми. На думку О. Вакуленко, «хореографічна вистава – триєдність хореографії, музики та сценографії, що являє собою концентрацію нелінгвістичних знаків, звернену до невербального сприйняття глядача» (Вакуленко, 2021, с. 104).

У хореографічній виставі, створеній на матеріалі латиноамериканських танців (приміром, «Кармен», балетмейстер Вадим Єлізаров), виняткового «значення набуває «візуальний текст» як сукупність хореографічного та сценографічного, що разом з аудіальними складовими – музичним супроводом – є носієм сюжетного змісту вистави» (Вакуленко, 2021, с. 104), оскільки в ній відсутні вербальні елементи, які мотивують, розвивають події та пояснюють дії й ситуацію.

Висновки. У ході проведеного дослідження систематизовано основні форми музично-пластичних модифікацій латиноамериканських бальних танців, що постають як результат художньої трансформації усталених танцювальних структур під впливом сучасних культурно-естетичних тенденцій. Визначено, що латиноамериканські бальні танці функціонують як синкретичний феномен, у якому

поєднуються мистецькі, спортивні та соціально-комунікативні аспекти, а їхня сценічна форма виявляє особливу здатність до інноваційного переосмислення традиційних моделей.

Доведено, що музично-пластичні модифікації сценічного бального танцю репрезентують варіативні форми хореографічної виразності, які утворюються шляхом зміни або комбінування окремих структурних компонентів – рухової лексики, композиційної побудови, рисунка, темпоритму, динаміки та характеру виконання. Їхня художня сутність полягає у створенні нового сценічного образу, що поєднує музичну та пластичну структури з елементами театралізації, сценографії та мультимедійних технологій.

На основі аналізу сучасної сценічної практики виокремлено п'ять основних різновидів музично-пластичних модифікацій латиноамериканських бальних танців: хоре-

ографічну мініатюру, камерний (груповий) танець, театралізований танець, танцювальне шоу та хореографічний спектакль. Кожен із цих різновидів відображає певний рівень синтезу хореографічних, музичних, театральних і візуально-пластичних компонентів, демонструючи широкий спектр сценічних можливостей бального танцю в сучасному мистецькому просторі.

Визначено, що сценічні латиноамериканські бальні танці виявляють себе як багатовимірною художньою системою, у якій гармонійно поєднуються традиція та інновація, канонічність і експеримент.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються у вивченні семіотичних, естетичних і перцептивних аспектів сценічних форм латиноамериканських бальних танців у контексті новітніх тенденцій світового хореографічного мистецтва.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- BBC Strictly Come Dancing. (2023, September 16). The Strictly judges and pros wow the audience with an incredible performance | *Strictly Come Dancing* [Відео]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0oWStFnIUhc>
- Cohen-Stratynier, B. (2001). Social dance: Contexts and definitions. *Dance Research Journal*, 33(2), 121–124. <https://doi.org/10.2307/1477809>
- Copeland, R. (1985). Theatrical dance: How do we know it when we see it if we can't define it. *Performing Arts Journal*, 9(2-3), 174. <https://doi.org/10.2307/3245521>
- Гомирева, О. (2022). Мистецтвознавчий аналіз сценографії: сучасні тенденції оформлення вистав. *Grail of Science*, (14–15), 685–687. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.127>
- Гриценюк, Р. А. (2020). Соціальні танці в соціокультурному просторі XXI ст.: спортивно-змагальний аспект. *Мистецтвознавчі записки: збірник наукових праць*, (38), 79–84. <https://doi.org/10.32461/2226-2180.38.2020.222089>
- Кісіль, М. В. (2010). *Концепції формоутворення костюму в західноєвропейському дизайні XX століття: Витоки, розвиток, тенденції* (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Харківська державна академія дизайну і мистецтва. <http://search.nbuv.gov.ua/publ/REF-0000286359>
- Крись, А. І. (2020). Генеза та розвиток сценічного бального танцю (VIII ст. до н.е. – XVI ст. н.е.). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтва*, (2), 151–156. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2020.220422>
- Мова, Л. В. (2017). Музичне формоутворення у танцях постмодерн. *Наукові записки* [НПУ імені М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки, 134, 156–164. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. <http://nz.npu.edu.ua/article/view/144936>
- Павлюк, Т. С. (2018). Бальна хореографія в сучасному медійному просторі. *Культура і сучасність*, (2), 101–105. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kis_2018_2_18
- Pinchuk, O. I., & Bondarev, P. S. (2023). Peculiarities of partner interaction in Latin American dances. In *Science and society: Modern trends in a changing world. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference* (pp. 21–27). MDPC Publishing. <https://surl.it/rehnspl> [in Ukrainian]
- Погребняк, М. (2020). *Нові напрями театального танцю XX – поч. XXI ст.: історико-культурні передумови, крос-культурні зв'язки, стильова типологія* [Монографія]. Полтава: ПП «Астроя». <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23397>
- Rieu, A. (2020, February 21). André Rieu & Los Del Rio - Macarena [LIVE in Maastricht] [Відео]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MMRVbhbIkjk&t=235s>
- Федорів, М. (2012). Конотативний компонент лексичного значення похідних іменників з латинськими суфіксами на позначення осіб німецької та української мов. *Науковий часопис НПУ*

імені М. П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство), 4, 187–191. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_8_2012_4_29

Вакуленко, О. М. (2015). П'єр Цурхер-Марголе – фундатор стандартів латиноамериканської програми бальних танців. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*, (33), 25–30. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.33.2015.158282>

Вакуленко, О. М. (2021). Художній простір хореографічної вистави та герменевтика. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (1), 103–107. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2021.229563>

REFERENCES

BBC Strictly Come Dancing. (2023, September 16). The Strictly judges and pros wow the audience with an incredible performance | Strictly Come Dancing [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=OoWStFnIUhc> [in English].

Cohen-Stratynner, B. (2001). Social dance: Contexts and definitions. *Dance Research Journal*, 33(2), 121–124. <https://doi.org/10.2307/1477809> [in English].

Copeland, R. (1985). Theatrical dance: How do we know it when we see it if we can't define it. *Performing Arts Journal*, 9(2–3), 174. <https://doi.org/10.2307/3245521> [in English].

Homyrieva, O. (2022). Mystetstvoznavchyi analiz stsenohrafi: Suchasni tendentsii oformlennia vystav [Art studies analysis of scenography: Modern trends in stage design]. *Grail of Science*, (14–15), 685–687. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.127> [in Ukrainian]

Hrytseniuk, R. A. (2020). Sotsialni tantsi v sotsiokulturnomu prostori XXI st.: Sportyvno-zmahalniyi aspekt [Social dances in the sociocultural space of the 21st century: Sports and competitive aspect]. *Mystetstvoznavchi Zapysky: Zbirnyk Naukovykh Prats*, (38), 79–84. [in Ukrainian]

Kisil, M. V. (2010). *Kontseptsii formoutvorennia kostiumu v zakhidnoievropeiskomu dyzaini XX stolittia: Vytoky, rozvytok, tendentsii* [Concepts of costume formation in Western European design of the 20th century: Origins, development, tendencies] (Author's abstract of PhD dissertation). Kharkiv State Academy of Design and Arts. <http://search.nbuv.gov.ua/publ/REF-0000286359> [in Ukrainian]

Krys, A. I. (2020). Heneza ta rozvytok stsenichnoho balnoho tantsiu (VIII st. do n.e. – XVI st. n.e.) [Genesis and development of stage ballroom dance (8th century BC – 16th century AD)]. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Kerivnykh Kadriv Kultury i Mystetstv*, (2), 151–156. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2020.220422>

Mova, L. V. (2017). Muzychne formoutvorennia u tantsiakh postmodern [Musical structuring in postmodern dances]. In *Naukovi Zapysky* [Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu imeni M. P. Drahomanova]. Serii: Pedahohichni Nauky (Vol. 134, pp. 156–164). Kyiv: NPU Publishing. <http://nz.npu.edu.ua/article/view/144936> [in Ukrainian]

Pavliuk, T. S. (2018). Balna khoreohrafiia v suchasnomu mediinomu prostori [Ballroom choreography in the modern media space]. *Kultura i Suchasnist*, (2), 101–105. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kis_2018_2_18

Pinchuk, O. I., & Bondarev, P. S. (2023). Peculiarities of partner interaction in Latin American dances. In *Science and society: Modern trends in a changing world. Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference* (pp. 21–27). MDPC Publishing. <https://surl.it/rehnsp> [in Ukrainian]

Pohrebniak, M. (2020). *Novi napriamy teatralnoho tantsiu XX – poch. XXI st.: Istoryko-kulturni peredumovy, kros-kulturni zviazky, stylova typolohiia* [New directions of theatrical dance of the 20th – early 21st centuries: Historical and cultural prerequisites, cross-cultural relations, stylistic typology]. Poltava: PP “Astraia.” <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23397> [in Ukrainian].

Rieu, A. (2020, February 21). André Rieu & Los Del Rio - Macarena [LIVE in Maastricht] [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=MMRVbhbIkjk&t=235s> [in English].

Fedoriv, M. (2012). Konotatyvnyi komponent leksychnoho znachennia pokhidnykh imennykiv z latynskymy sufiksamy na poznachennia osib nimetskoi ta ukrainskoi mov [Connotative component of derived nouns with Latin suffixes denoting persons in German and Ukrainian]. *Naukovyi Chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 8: Filolohichni Nauky (Movoznavstvo i Literaturoznnavstvo)*, 4, 187–191. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_8_2012_4_29 [in Ukrainian]

Vakulenko, O. M. (2015). Pier Zurcher-Margole – fundator standartiv latynoamerykanskoj prohramy balnykh tantsiv [Pierre Zürcher-Margole – the founder of Latin American ballroom dance standards]. *Visnyk KNUKіM. Serii: Mystetstvoznnavstvo*, (33), 25–30. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.33.2015.158282>

Vakulenko, O. M. (2021). Khudozhnii prostir khoreohrafichnoi vystavy ta hermenevtyka [Artistic space of choreographic performance and hermeneutics]. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Kerivnykh Kadriv Kultury i Mystetstv*, (1), 103–107. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2021.229563> [in Ukrainian]

Надійшла до редакції / Received: 21.10.2025
Рекомендовано до друку / Accepted: 03.11.2025

Professional Art Education : наук. журн. / Харків. нац. пед. ун-т імені Г.С.Сковороди; [редкол.: В.В.Фомін (голов. ред.) та ін.]. – Харків. – 2025. – № 6 (2). – 68 с.

Технічний редактор – Володимир Фомін
Дизайн обложки: Владислав Склярів

Мови видання: українська, англійська.

© Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2025

Professional Art Education: Scientific Journal / H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University ; [editor: Volodynyr Fomin (editor in chief) and others]. – Kharkiv. – 2025. – № 6 (2). – 68 p.

Technical editor - Volodymyr Fomin
Cover design: Skliarov Vladyslav

Publication languages: Ukrainian, English.

© H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2025

