МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістр

Боковикової Євгенії Олександрівни

Хореографічна робота з дітьми з особливими освітніми потребами

Спеціальність В6 Перформативні мистецтва

Спеціалізація В6.03 Хореографічне мистецтво

Галузь знань – В Культура, мистецтво та гуманітарні науки

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

Науковий керівник:
Брагіна Тетяна Михайлівна,
кандидат філософських наук, доцент

Харків – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ ХОРЕОГРАФА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ... 8

1.1 Ґенеза теоретичних підходів і нормативно-правового регулювання інклюзивного хореографічного мистецтва в Україні та світі..... 8

1. 2. Специфіка сприйняття хореографічної інформації та психомоторики дітей з особливими освітніми потребами 14

РОЗДІЛ ІІ. АНАЛІЗ ХОРЕОГРАФІЧНИХ АНАЛОГІВ ТА ПРОТОТИПІВ ТВОРЧОГО ПРОЄКТУ 23

2.1. Об’єктивація внутрішнього світу дитини в художньо-образному просторі хореографічних творів. 23

2.2. Аналіз балетмейстерських прийомів сценографічних рішень у хореографічних виставах-аналогах з урахуванням елементу інклюзії 29

ВИСНОВКИ ДО ТЕОРЕТИЧНОЇ ЧАСТИНИ 35

ТВОРЧИЙ ПРОЄКТ..... 37

РОЗДІЛ І. КОМПОЗИЦІЙНИЙ ПЛАН ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КОМПОЗИЦІЇ «СВІТЛО ДИТЯЧИХ МРІЙ» 37

РОЗДІЛ ІІ. ПОСТАНОВЧИЙ ПЛАН ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КОМПОЗИЦІЇ «СВІТЛО ДИТЯЧИХ МРІЙ»..... 47

ВИСНОВКИ..... 65

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 66

ДОДАТОК 1..... 72

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми. Питання залучення дітей з особливими освітніми потребами до мистецької діяльності, зокрема до хореографії, належить до числа найменш розроблених у сучасній хореології та педагогічній науці. У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників висвітлено окремі аспекти інклюзивного навчання, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, корекційного впливу мистецтва на розвиток особистості. Водночас особливості правового, організаційного та методичного забезпечення участі дітей з особливими освітніми потребами у хореографічній діяльності залишаються недостатньо дослідженими.

Сучасна освітня політика України спрямована на впровадження інклюзивного підходу, розширення можливостей доступу дітей з особливими освітніми потребами до різних форм освіти, у тому числі мистецької. У цьому контексті потребують наукового осмислення механізми залучення таких дітей до хореографічної діяльності як засобу їхнього фізичного, емоційного та соціального розвитку.

Недостатня кількість науково обґрунтованих методик та відсутність системного аналізу впливу хореографії на формування особистості дитини з особливими освітніми потребами ускладнюють реалізацію інклюзивних практик у мистецькій освіті. Це зумовлює необхідність комплексного дослідження зазначеного питання на рівні магістерської роботи.

Таким чином, наукова розробка обраної теми покликана визначити педагогічні умови, принципи та особливості залучення дітей з особливими освітніми потребами до хореографічної діяльності, що має важливе значення для розвитку теорії і практики інклюзивної мистецької освіти в Україні.

Науково-теоретичну базу дослідження становлять праці вітчизняних і зарубіжних представників педагогіки, психології, філософії мистецтва, нейрофізіології, кінезіології, культурології та мистецтвознавства, зокрема О.

П. Вільхової, О. М. Гавеля, Т. Л. Грач, Н.Ф. Щекотиліної, Ю. А. Подгорінової, V. Freytag, M. Dilold, D. Ferry, A. Leathy та ін.

Мета магістерського дослідження полягає у визначенні специфіки хореографічної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, виявленні художньо-творчих і методичних особливостей їх залучення до занять хореографією, а також у розробленні рекомендацій щодо удосконалення практики інклюзивної хореографічної освіти.

Досягнення поставленої мети зумовило необхідність вирішення таких **завдань**:

– проаналізувати стан наукової та мистецько-практичної розробленості проблеми інклюзивної хореографії;
– з'ясувати сутність та особливості хореографічної діяльності дітей з різними категоріями особливих освітніх потреб;
– дослідити вплив занять хореографією на фізичний, емоційний та художньо-творчий розвиток дітей з особливими освітніми потребами;
— визначити принципи та методи адаптації хореографічних вправ і композицій для дітей з особливими освітніми потребами;
– охарактеризувати специфіку взаємодії педагога-хореографа з дітьми з особливими освітніми потребами у процесі репетицій та виступів;
– розробити методичні рекомендації щодо створення інклюзивних хореографічних колективів і постановок.

Об'єктом дослідження є педагогічний процес хореографічної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Предметом дослідження є художньо-творчі, методичні та організаційні особливості залучення дітей з особливими освітніми потребами до хореографії.

Методологічною основою кваліфікаційної роботи є сукупність загальнонаукових, спеціально-наукових і прикладних методів пізнання, що забезпечують комплексне вивчення особливостей залучення дітей з особливими освітніми потребами до хореографічної діяльності. Зокрема,

методи аналізу та синтезу застосовано для систематизації наукових підходів до вивчення інклюзивної хореографічної освіти, визначення сутності понять «хореографічна діяльність», «інклюзія», «діти з особливими освітніми потребами», а також для встановлення взаємозв'язку між художньо-творчим і корекційним потенціалом танцю. Порівняльний метод використано для аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду залучення дітей з особливими освітніми потребами до різних видів танцю і виявлення спільних принципів адаптації хореографічного матеріалу. Історико-логічний метод дав змогу простежити розвиток ідеї інклюзивності у мистецькій освіті та становлення практик соціальної хореографії в Україні. Методи спостереження та педагогічного експерименту використано для дослідження процесу залучення дітей з особливими освітніми потребами до занять хореографією, рівня їх емоційної та рухової активності, творчої взаємодії та комунікації в групі.

Практичні методи хореографічної роботи охоплюють:
– метод творчої імпровізації - для стимулювання самовираження та адаптації рухів до можливостей дітей;
– метод проб і корекцій - для поступового формування танцювальних елементів із урахуванням індивідуальних фізичних особливостей;
– метод пластичного аналізу - для вивчення координації, рівноваги, ритму та динаміки рухів;
– відеоспостереження й відеоаналіз - для об'єктивного оцінювання якості виконання танцювальних композицій і динаміки розвитку виконавських навичок;
– метод педагогічного моделювання - для створення адаптованих хореографічних постановок і визначення оптимальних умов залучення дітей з ООП до виступів.

Метод системного аналізу забезпечив узагальнення результатів дослідження та виявлення взаємозв'язку між психофізичними, творчими й

організаційними чинниками успішного залучення дітей з особливими освітніми потребами до хореографії.

Критичний і герменевтичний методи використано для осмислення мистецьких, педагогічних і соціокультурних аспектів інклюзивної хореографії, а також для інтерпретації теоретичних підходів у контексті сучасної мистецької освіти.

Наукова новизна отриманих результатів. Наукова новизна магістерського дослідження полягає в тому, що воно є одним із перших комплексних науково-практичних досліджень, присвячених вивченню особливостей залучення дітей з особливими освітніми потребами до хореографічної діяльності як засобу їх соціальної адаптації, творчого розвитку та інклюзивної інтеграції.

Практична значущість результатів магістерського дослідження. Викладені у магістерській роботі висновки, пропозиції та рекомендації можуть бути використані у:

науково-дослідній сфері – для подальшої розробки проблеми інклюзивної хореографічної освіти, поглиблення теоретичних засад арт-педагогіки та хореотерапії, вивчення ефективності різних форм залучення дітей з особливими освітніми потребами до мистецької діяльності;

практичній педагогічній діяльності – у процесі організації та проведення занять з хореографії в закладах загальної середньої, позашкільної та спеціальної освіти, у центрах інклюзивного розвитку та реабілітації дітей;

постановочній і мистецькій роботі – під час створення адаптованих хореографічних композицій, концертних програм та арт-проєктів за участю дітей з ООП, а також у діяльності творчих колективів інклюзивного спрямування;

освітньому процесі – під час підготовки навчально-методичних матеріалів з дисциплін «Методика викладання хореографії», «Інклюзивна мистецька освіта», «Педагогіка творчості», «Методика роботи з хореографічним колективом», «Психологія мистецтва» та ін.;

соціально-культурній діяльності – для реалізації проєктів, спрямованих на соціальну адаптацію, інтеграцію та самовираження дітей з особливими освітніми потребами засобами танцювального мистецтва.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, дослідницької частини, що містить два розділи та чотири підрозділи, та творчого проєкту, що містить два розділи та дев'ять підрозділів, висновків, списку використаних джерел (38 найменувань), додатків (1). Загальний обсяг роботи – 77 сторінок, з них основний текст – 64 сторінки.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ ХОРЕОГРАФА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1 Ґенеза теоретичних підходів і нормативно-правового регулювання інклюзивного хореографічного мистецтва в Україні та світі

У сучасних умовах розвитку суспільства і хореографічного мистецтва особливо актуальним постає питання залучення осіб з особливими освітніми потребами до різних видів суспільної діяльності, зокрема і до хореографії. Однак, недостатня кількість науково обґрунтованих методик роботи з дітьми з особливими потребами саме в контексті хореографічного мистецтва та відсутність системного аналізу впливу хореографії на формування особистості дитини з особливими освітніми потребами ускладнюють реалізацію інклюзивних практик у мистецькій освіті.

Зважаючи на те, що хореографічна освіта за своєю сутністю належить до мистецької освіти і передбачає здобуття спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій тощо, генезу теоретичних підходів і нормативно-правового регулювання інклюзивного хореографічного мистецтва пропонуємо розглядати через призму освітньої парадигми.

Відмежування інклюзивної освіти від освіти осіб, які не мають особливих потреб у навчанні, відбувалось поетапно. Зауважимо, що у досліджувані періоди для характеристики осіб з особливими освітніми потребами використовувалась термінологія, яка на сучасному етапі розвитку суспільства втратила свою коректність та актуальність. Науковиця О. Таранченко структурує через шість ключових історичних періодів: від зародження церковного піклування (X – перша половина XIX ст.) та етапу приватного філантропічного благочинництва (перша половина XIX – початок XX ст.) до нормативно-організаційного оформлення перших спецзакладів (до 30-х років XX ст.). Наступна уніфікація та науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання (30–50-ті роки XX ст.) разом із подальшим

технічним та корекційним розширенням мережі таких інституцій (50–90-ті роки ХХ ст.) створили підґрунтя для новітнього етапу (від 90-х років ХХ ст. до сьогодення), ознаменованого докорінним переглядом концептуальних напрямів та законодавчим закріпленням сучасної інклюзивної парадигми [1, с. 13].

Логічним продовженням правової трансформації стала концептуальна періодизація «Від інституалізації до інклюзії в Україні», запропонована А. Колупаєвою. Охоплюючи часовий проміжок від проголошення незалежності й до сьогодення, дослідниця виокремлює чотири динамічні етапи поступу освітньої системи: від первинного переосмислення прав дітей та розроблення теоретико-методологічного базису (1991–2000 рр.) до активного перетворення цих ідей на перші практичні ініціативи й формування спільнот підтримки (2000–2011 рр.). Подальше системне масштабування інклюзивних практик та професійна підготовка педагогів до роботи в умовах різноманітності (2012–2017 рр.) заклали фундамент для сучасного етапу (від 2017 р. - дотепер), який характеризується остаточним укоріненням інклюзивної парадигми на всіх рівнях, забезпеченням персоналізованого супроводу, мультидисциплінарною взаємодією та глибоким партнерством із родинами вихованців [1, с. 14].

Очевидно, що саме така етапність у розвитку інклюзивної освіти зумовлена загальним підвищенням рівня освіти суспільства, розвитком і поширенням ідей гуманізму, справедливості, рівності, розвитком науки і техніки, суспільно-політичними процесами і соціально-економічними чинниками. Зауважимо, що на національному рівні визначальну роль безперечно відіграв соціокультурний контекст. Наприклад, у країнах Східної Європи тривалий час домінувала спадщина радянської системи інституалізації, тому тому реальне впровадження інклюзії гальмувалося десятиліттями. Водночас у Скандинавії у 70-х роках ХХ сторіччя виникла концепція нормалізації, в основі якої були постулати про здатність дитини з особливостями розвитку опанувати різні види діяльності, а суспільство,

відповідно, мусить визнати це і забезпечити умови її проживання, максимально наближаючи їх до таких, що вважаються нормальними. Згідно з наведеною концепцією, на соціум покладається обов'язок створити таке середовище, яке б максимально відповідало стандартам загальноприйнятого повсякденного життя. Процес такої інтеграції передбачає двосторонній рух: з одного боку, суспільство трансформує власне сприйняття інакшості й гарантує правовий захист інтересів кожної дитини, а з іншого - самі вихованці поступово адаптуються до соціокультурних умов і стилю життя суспільства [2, с 13]. В Америці на розвиток інклюзивної освіти значно вплинула заснована на концепції нормалізації теорія «підвищення соціальної ролі» Вольфенсбергера, згідно з якою ставлення суспільства до людини безпосередньо залежить від її соціальної ролі. Підвищення соціальної ролі визначалося як «надання можливостей, утвердження, розширення, збереження та/або захист цінних соціальних ролей для людей — зокрема для тих, хто перебуває в зоні ризику знецінення, — шляхом використання, наскільки це можливо, культурно цінних засобів». Важливість культурно цінних засобів підтримувала зв'язок із концепцією нормалізації, а соціальні ролі розглядалися як ключовий чинник, що визначає, чи отримають люди блага, чи зазнають лиха у своєму житті [3, с. 24]. Таким чином, інклюзивні процеси у країнах Західної Європи та в Америці відбувалися значно швидше та більш органічно, ніж у країнах Східної Європи.

Отже, до формування сучасної (інклюзивної) концепції освіти дітей з особливими освітніми потребами суспільство подолало ексклюзію та диференціацію таких дітей, що свідчить про поступове підвищення рівня суспільного гуманізму, системне розширення меж визнання й дотримання прав і свобод кожної особи, а також прагнення забезпечити їм повноцінний доступ до якісного освітньо-творчого простору.

Переосмислення парадигми інклюзивної освіти, у тому числі мистецької, стало підґрунтям для формування нормативно-правового базису інклюзивної освіти на міжнародному і національному рівнях.

Так, основою формування національного законодавства з досліджуваного питання є ст. 24 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, Стандартні Правила Організації Об’єднаних Націй щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю. З метою забезпечення повноцінного розвитку осіб з інвалідністю та створення рівних можливостей, законодавство має враховувати зазначені норми та принципи, а також використовувати стандарти, визначені в Стандартних Правилах Організації Об'єднаних Націй щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю. У 1994 році була ухвалена Саламанська декларація, присвячена організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Цей документ заснований на основоположних принципах, які утверджують право кожної людини на освіту та вимагають, щоб держава створювала умови для його здійснення для всіх своїх громадян. Одним з основних положень декларації є принцип, що кожна особа з інвалідністю має можливість висловити свої індивідуальні побажання щодо своєї освіти, враховуючи її конкретні потреби та можливості. Декларація також закликає до того, щоб заклади загальної середньої освіти забезпечували прийом всіх дітей, незалежно від будь-яких фізичних або інтелектуальних особливостей, які вони можуть мати [167, с. 60; 168]. На забезпечення виконання Саламанської декларації, Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами встановлюють, що поняття «особливі освітні потреби» застосовується до всіх дітей та молоді, які потребують різних видів спеціальної освіти або стикаються з труднощами, пов'язаними з навчанням [5, с. 166-167].

Основоположним вектором у розумінні природи інклюзивного процесу в міжнародній практиці є концепція ЮНЕСКО, викладена у документі «Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All». Так, ЮНЕСКО визначає інклюзію як динамічний підхід, де «індивідуальні відмінності сприймаються не як проблеми, які треба виправити, а як можливості для збагачення процесу навчання» (6, с. 9, 12).

На національному рівні нормативно-правовою базою означеної діяльності педагога (у тому числі педагога-хореографа) в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є Закон України «Про освіту», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15.09.2021 р. № 957, Концепція розвитку інклюзивної освіти від 01.10.2010 р. та інші нормативно-правові акти. Так, відповідно до п. 1 ст. 23-1 Закону України «Про освіту» особа з особливими освітніми потребами - це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади. Зважаючи на те, що хореографічна освіта належить до мистецької освіти і передбачає здобуття спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій тощо, застосування термінології п.1 ст. 23-1 Закону України «Про освіту» є цілком виправданим. Крім того, вважаємо за доцільне використовувати наведену термінологію і для цілей аматорських хореографічних колективів з огляду на те, що фактично участь у таких колективах передбачає здобуття аналогічних здібностей без отримання відповідної кваліфікації [7, с. 5].

Сучасні наукові праці вітчизняних учених присвячені здебільшого особливостям застосування і адаптації культурно-мистецьких практик до роботи з дітьми з особливими потребами. Зокрема, О. М. Гавеля, Т. Л. Драч визначають, яким чином культурно-мистецькі практики можуть бути інтегровані в процес розвитку пластичних здібностей для покращення фізичного та емоційного стану дітей [8, с. 62]. Незважаючи на те, що у роботі О. М. Гавеля та Т. Л. Драч основним напрямом хореографії при роботі з дітьми з особливими потребами визначено модерн, за змістом статті можна дійти висновку, що мова йде про застосування танцювально-рухової терапії, за аналогією з методикою, описаною у працях Подгорінової А. Ю., засобами хореографії модерну [9, 10].

Серед зарубіжних авторів на особливу увагу заслуговують підходи німецьких дослідників. Так, у працях F. Chyle-Silvestri та U. Nestler здійснено аналіз структурних, організаційних і комунікативних умов функціонування mixed-abled танцювальних ансамблів, що забезпечують сталість їхньої творчої діяльності, у той час як у межах дослідження M. Dinold увага зосереджена на педагогічних стратегіях інклюзивного танцю в шкільній освіті, зокрема на творчих методах, диференціації рухових завдань та розвитку учнів через дослідницьку взаємодію з рухом [11; 12.]. Попри різні контексти, принципова відмінність полягає в тому, що автори першої роботи аналізують інклюзію крізь призму організації професійної художньої практики, а другої - крізь призму педагогічного процесу та розвитку дитини; водночас обидві підкреслюють потенціал танцю як ефективного засобу інклюзії та самовираження.

Автори статті, присвяченої доступу до мистецтва танцю людей з порушеннями зору, Seham J., Yeo A. J. наголошують на необхідності використання педагогами у роботі вербальних, тактильних і соматичних методів, що потребує від них високої спеціальної кваліфікації. Крім наведеного, автори порушують питання необхідності парадигмального зсуву, який полягає у потребі суспільного визнання здатності таких людей бути учнями і виконавцями, розвивати і розширювати можливості танцю [13].

Аналіз літератури з досліджуваного напрямку свідчить про наявність розбіжностей у підходах до розгляду питання інклюзивної хореографії. Так, українські дослідники здебільшого акцентують увагу на питаннях адаптації вже існуючих методик до особливостей дитячої поведінки. Зарубіжні ж учені при розробці методик ґрунтуються безпосередньо на потребах самих учнів, таких як соціалізація, розвиток емоційного інтелекту тощо. При цьому кінцевою метою обох підходів є розвиток дітей з особливими освітніми потребами засобами хореографічного мистецтва.

В українському науковому та методичному дискурсах інклюзивна хореографія перебуває у стані інтенсивного концептуального

структурування. Вітчизняні фахівці, досліджуючи специфіку роботи з особливим дитячим контингентом, сходяться на думці, що танець має потужний компенсаторний потенціал. Проте тривалий час увага акцентувалася переважно на медичному чи суто терапевтичному аспектах (зокрема, в межах танцювально-рухової терапії), тоді як художньо-естетична цінність таких постановок та специфіка режисерсько-балетмейстерського інструментарію залишалися на периферії наукових пошуків.

Отже, теоретичні підходи і нормативно-правове регулювання інклюзивного хореографічного мистецтва в Україні та світі зазнали значних трансформацій: від ізоляції та медичної реабілітації до сучасного усвідомлення інклюзії як невід'ємної частини гуманістичної культури. Міжнародними та національними нормативно-правовими актами сформовано правовий фундамент, який гарантує особам з особливими освітніми потребами рівний доступ до якісного освітньо-творчого простору.

Водночас порівняльний аналіз демонструє певну відмінність між українським дискурсом, що традиційно зосереджується на адаптаційно-корекційних та терапевтичних аспектах, і зарубіжними практиками, орієнтованими на створення змішаних ансамблів та парадигмальний зсув у бік суспільного визнання таких осіб повноцінними митцями. Відтак, актуальним завданням сучасного українського хореографічного мистецтва є синтез медико-соціального та художньо-естетичного підходів, що дозволить розробити новітні балетмейстерські інструменти й забезпечити повноцінну творчу реалізацію кожного вихованця.

1. 2. Специфіка сприйняття хореографічної інформації та психомоторики дітей з особливими освітніми потребами

Сучасні підходи до розвитку інклюзивного хореографічного мистецтва базуються, насамперед, на ґрунтовних знаннях хореографа та інших педагогів з питань особливостей сприйняття хореографічної інформації та

психомоторики дітей з особливими освітніми потребами. Відтак, і методика викладання хореографії у цьому контексті потребує переосмислення з огляду на наведені особливості.

Особливості та дефіцити формування психомоторики у здобувачів освіти різних вікових категорій в межах системи фізичного виховання детально висвітлено у розвідках Г. Петренко, І. Козетова, І. Омельяненко та Л. Харченко [14.]. Поряд із цим, емпіричні дані багатьох сучасних авторів (В. Бобренко, Н. Деделюк, О. Колишкін, І. Литвин, М. Трояновська, Т. Хроннік, В. Шестопал) доводять наявність дисбалансу у психофізичному статусі дітей із когнітивними та інтелектуальними дефіцитами. Така дисгармонія зазвичай виражається у недостатньому розвитку дрібної моторики, слабких координаційних можливостях та зниженому рівні фізичних якостей порівняно із загальноприйнятою віковою нормою [15; 16; 17; 18].

У контексті розробки корекційно-розвиткового інструментарію науковці неминуче стикаються з лімітованістю традиційних педагогічних підходів. Своєрідність побудови занять із дітьми, які мають ментальні чи когнітивні порушення, полягає в неможливості повноцінного оперування суто вербальними чи абстрактно-логічними механізмами навчання. Дитина часто неспроможна трансформувати складну словесну інструкцію або дзеркальний візуальний показ хореографа у миттєвий та точний моторний акт. Цей чинник актуалізує необхідність зміщення векторів у бік мультисенсорного подання інформації. Спроби подолати цей дефіцит виключно через вербальні чи візуальні канали часто мають помірний ефект, що підтверджується експериментальними дослідженнями моторного навчання, де ізольовані інструкції не забезпечували стійкої зміни рухового патерну [19, с. 21]. Активне залучення додаткових каналів сприйняття та тактильно-кінестетичної підтримки створює міцне когнітивне підґрунтя для продуктивного засвоєння нових рухових паттернів та формування стійких психомоторних компетентностей. Активне залучення додаткових каналів сприйняття створює міцне когнітивне підґрунтя для продуктивного

засвоєння нових рухових паттернів та формування стійких психомоторних компетентностей.

Термін «адаптивне фізичне виховання» (Adapted physical activity) був запроваджений американським професором Claudine Sherrill у 1970-х роках. Термінологічна еволюція цього поняття безпосередньо відображає трансформацію його філософських, теоретичних та практичних засад. В основі цієї концепції лежить фундаментальна аксіома: будь-яка особистість здатна до розвитку, навчання та збагачення власного психомоторного досвіду через рухову активність. Проте ключовою умовою цього процесу є професійна компетентність викладача чи хореографа, його здатність до гнучкої модифікації матеріалу та креативність мислення [20, с. 2].

Якщо говорити про теоретичний фундамент, то методологічним базисом сучасної адаптивної педагогіки є теорія моторної адаптації, вперше сформульована німецьким дослідником Ернстом Кіпхардом (Ernst Kiphard) [21, с. 33]. Цей підхід акцентує на необхідності системного та скрупульозного оцінювання як індивідуального психофізичного статусу дитини, так і параметрів її оточення. Процес навчання вибудовується через стратегічну, безперервну та взаємоспрямовану (двобічну) модифікацію обох цих компонентів задля досягнення намічених цілей. Саме з теорії адаптації проросли такі передові освітні практики, як екологічний аналіз рухових завдань [22, с. 156], а також різноманітні інтервенції, спрямовані на трансформацію самосприйняття та внутрішніх установок учнів. У цьому контексті сучасна інклюзивна хореографія розглядається не просто як набір рухів, а як простір для соціальної партисипації за міжнародною класифікацією функціонування (ICF). Зміна умов виконання завдання, модифікація правил танцювальної взаємодії та адаптація середовища дозволяють дитині досягти відчуття суб'єктивної спроможності й задоволення від творчості.

Цей підхід орієнтує хореографа на відмову від жорстких рухових шаблонів на користь гнучкого моделювання занять через п'ять ключових

категорій трансформації: обладнання, параметри середовища, структура самого завдання, правила та інструктаж. Проведений автором аналіз наукового дискурсу унаочнює, що в практиці АРА досі домінують модифікації інструкцій (48,8%) та середовища (34,9%), тоді як потенціал інших компонентів використовується фрагментарно. Яскравим прикладом успішності повноструктурної екологічної інтеграції в освітній простір є дослідження В. Карливаса та Г. Рейда, які через одночасне зниження висоти сітки, зменшення розмірів майданчика, заміну стандартного м'яча повітряною кулею та лібералізацію правил досягли суттєвого збільшення часу активної участі й отримання насолоди від процесу дітьми з різними психофізичними можливостями. Саме такий комплексний підхід демонструє, що теоретичний базис адаптивної рухової діяльності не є монополією однієї дисципліни; він перебуває у спільному володінні медиків, спеціальних педагогів, психологів та терапевтів. Фахівці різних профілів використовують фізичні вправи та танець як терапевтичні модальності для гармонізації соматичного, ментального та психоемоційного здоров'я особистості [19, с. 14-15].

Описуючи теоретичні рамки адаптивної рухової діяльності (АРА), Клодін Шеррілл наголошувала, що обмеження життєдіяльності та труднощі в навчанні є результатом складної динамічної взаємодії між особистісними (внутрішніми когнітивними) змінними та чинниками навколишнього середовища. Для подолання бар'єрів у сприйнятті інформації ключовим завданням хореографа стає активація фасилітаторів - допоміжних інструментів, які полегшують засвоєння рухових паттернів. У цьому контексті Є. Гуцлер у своїй статті звертає особливу увагу на дослідження Б. Марая (B. Maraj) та його колег, які експериментально вивчали специфіку когнітивного сприйняття рухових завдань дітьми з синдромом Дауна та недиференційованими розладами розвитку [19 ;23, с. 59]. Порівнюючи різні канали передачі інформації, науковці довели, що ізольоване пояснення рухів виключно на слух є малоефективним, оскільки дитині важко трансформувати

абстрактні фрази у реальну дію. Натомість підкріплення інструкції наочним зоровим орієнтиром - візуальним моделюванням - кардинально прискорює швидкість обробки інформації мозком і забезпечує точність виконання вправи.

Важливим аспектом когнітивної адаптації у процесі засвоєння рухової інформації вихованцями з ментальними порушеннями виступає специфіка організації зворотного зв'язку. Аналізуючи експериментальні дані М. Гіллеспі, підсумуємо, що практика постійного виправлення помилок після кожної окремої спроби не є ефективно. Такий підхід перевантажує оперативну пам'ять учня та блокує процеси самостійного тілесного пошуку. Альтернативою, що демонструє значно вищу корекційну ефективність, є впровадження узагальненого (блокового) зворотного зв'язку, за якого педагогічний аналіз та оцінювання після виконання серії з кількох (наприклад, п'яти) повторень поспіль. Надання дитині можливості порівняти суб'єктивні відчуття від ланцюжка виконаних рухів із фінальним коментарем хореографа мінімізує когнітивний шум і сприяє формуванню більш стійкого й чіткого образно-моторного сліду в довготривалій пам'яті. Це дозволяє не просто механічно копіювати форму, а глибоко усвідомити цілісну структуру пластичної дії, що є базовою передумовою для її подальшої успішної автоматизації [24, с. 49].

Головна ідея систематичного екологічного підходу до модифікацій (SEMA), який описує Є. Гуцлер, полягає в тому, що для дітей з особливими освітніми потребами не потрібно просто «спрощувати» танцювальні рухи. Замість цього необхідно повністю перебудувати умови, у яких дитина тренується. Якщо вихованець має когнітивні чи сенсорні порушення, звичайний метод навчання (коли хореограф стоїть перед дзеркалом і пояснює все словами) неефективний, бо він перевантажує мозок дитини.

У таких випадках Гуцлер пропонує замінити слова та дзеркальний показ двома зрозумілими формами роботи:

1. Залучення однолітків-помічників (peer tutoring): дитині набагато простіше повторювати рухи за іншим учнем, який танцює поруч.
2. Фізичний супровід (physical guidance): хореограф підходить і м'яко спрямовує тіло дитини руками. Тоді мозок запам'ятовує рух безпосередньо через м'язи та суглоби, обходячи проблеми із зором чи слухом.

Окрім зміни інструкцій, когнітивна адаптація вимагає впевненої роботи з простором та інвентарем. Яскравим прикладом цього є дослідження В. Карливаса та Г. Рейда. Вони адаптували гру для дітей із порушеннями розвитку дуже просто: зменшили розміри простору для руху, а замість звичайного м'яча взяли легку повітряну кульку. Кулька летіла повільно, завдяки чому мозок дітей мав достатньо часу, щоб зорієнтуватися в просторі й скоординувати рухи. Це повністю зняло стрес і розвантажило нервову систему, перетворивши складне завдання на чисту радість від руху та участь у процесі [25, с. 185-186].

Крім того, Dinold та Zitomer [26, с. 46, 47]) у своїх наукових розробках пропонують такі навчальні вправи для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

- «Gesture circle» (коло жестів): вправа, у якій діти по черзі називають ім'я та показують свій рух, який усі повторюють.
- «Group activity: forming sculptures» (створення скульптур): групова творча вправа на взаємодію та створення спільних форм.

Застосування таких вправ у роботі педагога-хореографа спрямовано на покращення сприйняття дітьми хореографічної інформації.

Додатковим важливим чинником у контексті сприйняття інформації є попередження інформаційного перевантаження нервової системи вихованця. Педагоги часто припускаються помилки, намагаючись дати дитині з когнітивними порушеннями забагато інформації одночасно (і показують рух, і рахують вголос, і коментують техніку, і вмикають музику). Однак, щоб інформація засвоїлася, її потрібно порціонувати та ізолювати. Наприклад,

спочатку розучувати рух у повній тиші й без слів (тільки через тілесне відчуття), і лише потім додавати інші подразники (музику чи рахунок).

Окрему увагу в контексті оптимізації сприйняття рухової інформації варто приділити процесу формування у вихованців так званого внутрішнього критерію успіху (Internalized Standards). У традиційній хореографічній практиці навчання зазвичай базується на зовнішніх орієнтирах — копіюванні рухів педагога або постійному контролі власного відображення у дзеркалі. Проте для дітей із ментальними чи когнітивними порушеннями такий шлях є занадто складним, оскільки у них часто розірваний зв'язок між зоровим сприйняттям чужого тіла та координацією власного.

Вбачається за доцільне перенести фокус уваги дитини із зовнішнього порівняння на її суб'єктивні, внутрішні відчуття. Завдання хореографа у цьому випадку полягає в тому, щоб навчити дитину прислухатися до сигналів свого тіла: відчувати м'язове напруження, баланс, положення суглобів у просторі та моменти розслаблення. Коли дитина починає орієнтуватися на запит «як я почуваюся в цьому русі», а не «чи схожий я зараз на педагога», це кардинально знижує психологічну та когнітивну напругу. Такий підхід допомагає уникнути стресу від усвідомлення власної «несхожості» на інших, мінімізує страх помилки й дозволяє кодувати рухові патерни на глибокому рівні м'язової пам'яті, що є базовою умовою для успішної та тривалої автоматизації танцювальних елементів.

Не менш важливим чинником успішного засвоєння матеріалу є забезпечення так званої екологічної валідності рухових завдань, що має прямий вплив на мотивацію вихованців. Мозок дитини, особливо за наявності інтелектуальних чи когнітивних порушень, набагато швидше сприймає і надійно закарбовує в пам'яті ті рухові дії, які мають для неї чіткий, зрозумілий і практичний життєвий сенс. Спроби вивчення суто абстрактних хореографічних позицій рук чи ніг часто сприймаються нервовою системою як ізольований «когнітивний шум», що призводить до швидкої втоми, неуважності та втрати інтересу до заняття.

Відтак, постає потреба у повному переформатуванні викладання таких елементів через систему близьких і знайомих дитині образів. Замість механічного відпрацювання ізольованого battement чи kick, рух доцільно подавати через конкретну життєву дію чи метафору — наприклад, як спробу «дотягнутися до зірки» або через імітацію звичних рухів тварин. За такого підходу нова хореографічна інформація розпізнається мозком дитини майже миттєво. Це пояснюється тим, що рух більше не є абстрактним: він легко накладається на вже наявний життєвий та чуттєвий досвід вихованця, викликає позитивний емоційний відгук і перетворює рутинне тренування на усвідомлену та захопливу творчу взаємодію.

З огляду на викладене зазначимо, що хореографія та адаптивний рух є спільним простором для педагогів, медиків, психологів та реабілітологів. У цьому просторі танець і фізичні вправи використовуються як лікувальний інструмент (терапевтична модальність), що допомагає збалансувати фізичне, ментальне та емоційне здоров'я дитини [19, с. 21].

Результати узагальнення теоретичних засад та практичних орієнтирів щодо сприйняття хореографічної інформації й розвитку психомоторики дітей з особливими освітніми потребами свідчать, що специфіка психофізичного розвитку дітей із когнітивними та інтелектуальними порушеннями унеможливлює стандартне засвоєння ними хореографічного матеріалу через абстрактно-логічні команди чи дзеркальний показ. Одночасна необхідність у декодуванні слів, просторовому сприйнятті дій педагога та аналізі музичного супроводу спричиняє інформаційне перевантаження нервової системи. Наведене актуалізує концептуальну зміну векторів викладання у бік мультисенсорного подання інформації та залучення тактильно-кінестетичних опорних каналів. Відтак, адаптація освітнього процесу повинна полягати не в механічному «спрощенні» танцювальних рухів, а у гнучкій трансформації всього середовища заняття. Навчання ефективно реалізується через заміну прямих інструкцій альтернативними модальностями: залученням однолітків-тьюторів (*peer tutoring*) та безпосереднім фізичним супроводом (*physical*

guidance). Водночас нестандартна з простором, часовими інтервалами та інвентарем знижують когнітивне навантаження й забезпечують повноцінну моторну партисипацію вихованців.

Вбачається за доцільне використання так званого «блокового» зворотного зв’язку: педагог підбиває підсумок після виконання учнем серії повторень (наприклад, 5 спроб поспіль), що дозволяє дитині спокійно відчути рух, мінімізує тривожність і допомагає міцно закріпити правильний руховий патерн.

Отже, специфіка сприйняття хореографічної інформації дітей з особливими освітніми потребами полягає у принципово інших механізмах засвоєння і обробки хореографічного тексту і музичного матеріалу, що вимагає від постановника і педагога використання спеціальних методів та інструментів викладання. Психомоторні реакції дітей з особливими освітніми потребами вимагають від усіх учасників освітньо-творчого процесу активного залучення, валідизації рухових завдань, адаптації умов і інструментарію взаємодії.

РОЗДІЛ ІІ. АНАЛІЗ ХОРЕОГРАФІЧНИХ АНАЛОГІВ ТА ПРОТОТИПІВ ТВОРЧОГО ПРОЄКТУ

2.1. Об’єктивація внутрішнього світу дитини в художньо-образному просторі хореографічних творів.

Звертаючись до хореографічних аналогів та прототипів творчого проєкту, насамперед акцентуємо увагу не безпосередньо на композиційній побудові, а на сюжет досліджуваних творів, у тому числі інклюзивних хореографічних робіт з участю дітей.

Яскравим прикладом сучасної європейської дитячо-юнацької хореографічної вистави, присвяченої темі інклюзії, сили уяви та дитячої безпосередності, є дитяче шоу «Frida & Frida» («Фріда і Фріда», 2024–2025 рр.), створене на сцені театру Friedrichstadt-Palast у Берліні. Сюжет вистави заснований на історії дитячих років відомої художниці Фріди Кало, коли дівчинка захворіла на поліомієліт і опинилася прикутою до ліжка. Зіткнувшись зі страхом, самотністю та фізичними обмеженнями, героїня створює у своїй уяві другу Фріду - вільну у рухах дівчинку-відображення. У виставі бере участь понад 100 юних танцівників віком від 7 до 18 років, які засобами сучасної хореографії та пластичного театру відтворюють процес перетворення дитячого страху на джерело внутрішньої сили [27].

З точки зору хореографічної драматургії вистава будується на контрасті двох пластичних партитур: скутого болем образу дівчинки в лікарняному просторі та її уявного пластичного двійника, який виконує легкі, амплітудні комбінації. Масові ансамблеві сцени уособлюють як реальне оточення, так і тривоги та фантазії головної героїні. Завдяки хореографічній взаємодії та використанню виразних світлових ефектів уявний світ дівчинки поступово долає психологічний бар'єр хвороби. Прийом матеріалізації внутрішніх переживань через пластичні образи виступає переконливим прикладом того, як інструментами танцювального мистецтва можна розкрити тему дитячої травми та її подолання [28].

Вистава «Frida & Frida» слугує безпосереднім драматургічним та композиційним прототипом для хореографічного проєкту «Світло дитячих мрій». В обох роботах головною героїнею є дівчинка, яка через власну уяву матеріалізує світлих уявних персонажів, позитивні сюжети, і зрештою долає внутрішні страхи. Подібним є і принцип трансформації дитячих тривог у позитивний пластичний досвід.

Робота з реквізитом у виставі «Frida & Frida» заслуговує на окрему увагу: окрім загальних, притаманних для шоу декорацій, у роботі для польоту Фріди було використано повітряні полотна, за допомогою яких було відображено не лише фізичний, а й емоційний політ дівчинки, що символізував її перемогу над страхами і віру у силу дружби і підтримки.

У контексті розробки канону дитячої хореографічної казки та матеріалізації дитячих фантазій фундаментальним аналогом виступає опера-балет Мopica Равеля «L’Enfant et les Sortilèges» («Дитя і чари»), зокрема в хореографічній інтерпретації Їржі Кіліана для Нідерландського театру танцю (*Nederlands Dans Theater*, NDT, 1986). Сюжет вистави розгортається навколо дитини, яка залишається наодинці у своїй кімнаті, де зламані предмети, меблі, стихія вогню та казкові персонажі оживають, набуваючи виразної пластичної форми. Спочатку ці образи матеріалізують дитячу тривогу, провину та страх кари, однак через зміну внутрішнього стану героїні й акт емпатії напружений конфлікт трансформується у гармонійне співіснування [29].

З точки зору балетмейстерського аналізу постановка Ї. Кіліана є яскравим прикладом синтезу пластичного театру, контемпорарі денс у поєднанні з роботою з реквізитом. Хореограф використовує прийом трансформації побутового простору за допомогою масових перешикувань танцівників, які втілюють як неживі об'єкти, так і емоційні стани дитини. Реквізит у виставі виконує не лише декоративну, а й безпосередню драматургічну функцію, слугуючи партнером у дуетних та ансамблевих комбінаціях.

Зазначена вистава слугує важливим композиційним та концептуальним прототипом для проєкту «Світло дитячих мрій». Вона обґрунтовує доцільність використання пластичної матеріалізації страхів (уособлених Тінями) та доводить, що залучення предметно-світлового реквізиту в дитячому хореографічному творі дозволяє органічно поєднати сюжетну дію із сенсорно-емоційним сприйняттям виконавців і глядачів.

Водночас постановка Ї. Кіліана не є єдиним пластичним рішенням партитури Мopica Равеля «L'Enfant et les Sortilèges». Так, власне бачення музичного матеріалу у своїх постановках втілили Джордж Баланчин (The George Balanchine Trust / New York City Ballet) та Жан-Крістоф Майо (Les Ballets de Monte-Carlo). Саме наведені балетні інтерпретації «L'Enfant et les Sortilèges» демонструють еволюцію засобів виразності від академічного неокласицизму до сучасного пластичного театру. Хореографічна версія Джорджа Баланчина будується на принципах неокласичного балету, де кожен предмет дитячої кімнати, реальний чи вигаданий персонаж отримує чітку академічну персоніфікацію. Баланчин перекладає мову дитячої казки на строгу строфіку класичного танцю, використовуючи пальцеву техніку, канонічні балетні варіації та філігранний геометричний малюнок танцю. У його постановці метаморфоза дитячого простору відбувається через видовищну балетну формалізацію, а застрашливі або казкові істоти діють у межах чітких естетичних норм класичної школи. Такий підхід вимагає від виконавців високого рівня академічного виконання та зосереджений насамперед на зовнішній естетичній стрункості й класичній метафоричності [30].

Натомість версія Жана-Крістофа Майо для Les Ballets de Monte-Carlo переносить центр уваги на дитячу психологію та емоційні переживання героїв, спираючись на лексику Contemporary ballet. Майо відмовляється від буквальної побутової ілюстративності на користь лаконічного сценографічного рішення, світлових контрастів та вільної пластичної мови, що включає елементи контактної імпровизації, роботу з вагою та партерну

техніку. У його трактуванні нічні тіні та застрашливі образи є безпосереднім втіленням дитячої тривоги, а їх подолання здійснюється не через технічну демонстрацію, а через емоційну взаємодію та світлове перетворення сценічного простору [31].

Таким чином, зазначені постановки доводять, що матеріалізація дитячих страхів та мрій на сцені досягається не через зовнішню декоративність, а через пластичну еволюцію персонажів-метафор, використання світлових та предметних орієнтирів і створення ансамблевого «безпечного простору» навколо дитини.

На особливу увагу в контексті зображення внутрішнього світу дитини засобами хореографічного мистецтва заслуговує хореографічна вистава «Пітер Пен» Ноеми Лафранс та вропейські версії сучасного танцтеатру (наприклад, постановки балету Гетеборга / GöteborgsDanskompani). У центрі сюжету – історія про дитину, яка відмовляється дорослішати, та її тінь.

Тінь у виставі Майкла Пінка «Peter Pan», виконаній Northern Ballet (Велика Британія) та Milwaukee Ballet (США), є окремим персонажем, який спочатку лякає головного героя, дражнить його, спотворює його рухи тощо. Особливий інтерес становить сцена, у якій Венді «пришиває» Тінь до ніг Пітера – тріо, яке засобами пластичної виразності зображує процес фізичного та психологічного злиття людини зі своїм внутрішнім «я», Пінк акцентує увагу на тому, що відмова дорослішати - це дитячий захисний механізм від невідомого та лякаючого світу дорослих.

Хореографія Джонотана Воткінса «Peter Pan» у виконанні *Northern Ballet (*сценографія Д. Ніксона*, Велика Британія)* є більш сучасною та більш розмовною за пластикою європейська версія, яка ближча до неокласики та контемпорарі. Ця версія є більш «розмовною» за пластикою і слугує яскравим прикладом того, як класична дитяча казка втілюється мовою сучасного танцювального театру. Тут, на відміну від класичного балету, декорації поступаються місцем мінімалістичному простору, який зазнає перетворень як внаслідок руху безпосередньо танцівників, так і за

допомогою підвісних конструкцій та проекцій, що дозволяє створити ілюзію польоту.

У цієї версії Тінь виступає не ворожим персонажем, а грайливим і водночас тривожним відображенням внутрішніх сумнівів Пітера. Вона рухається у партерній техніці, буквально «ковзаючи» підлогою сцени. У виставі Воткінса Тінь Пітера — це окрема дуетна партія, взаємодія між Пітером і його Тінню побудована на повторах, а Тінь рухається із запізненням.

Фея Дінь-Дінь (Tinker Bell) у постановці не героїнею в традиціному розумінні. Це динамічний світловий промінь та фосфоресцентна точка, яка рухається сценою. Танцівники взаємодіють із цією світловою плямою, слідують за нею поглядом та пластикою, що перетворює світло на реального сценічного партнера [32].

Відтак, робота Джонатана Воткінса є важливим прототипом інклюзивної хореографічної композиції «Світло дитячих мрій» з точки зору методики та концепції побудови композиції з таких причин:

- по-перше, досліджувана робота Воткінса є наочним прикладом принципу трансформації сценічного простору. Аналіз постановки доводить, що за допомогою мінімалістичного реквізиту та виразної гри світла можна відтворити атмосферу казкового сновидіння й внутрішніх фантазій дитини, відмовившись від перевантаження сцени важкими статичними декораціями;
- по-друге, схожими є і особливості використання світла як сенсорного та композиційного орієнтира. Рішення образу Феї Дінь-Дінь через динамічний світловий акцент виступає прямим балетмейстерським аналогом залучення світлодіодної сфери у проєкті «Світло дитячих мрій», де світловий об'єкт виконує функцію координаційного та емоційного маяка виконавців;
- по-третє, схожими є адаптивність та пластична пластичність хореографічної мови. Досвід вистави наочно демонструє переваги

лексики Contemporary dance, яка робить відтворення дитячих і казкових образів більш органічним, емоційно відкритим та вільним від жорстких рамкових обмежень класичного пуантового балету.

Підсумовуючи розгляд хореографічної спадщини та сучасних вистав-прототипів («Frida & Frida», постановки «L'Enfant et les Sortilèges» Ї. Кіліана, Дж. Баланчина, Ж.-К. Майо, а також версії «Peter Pan» М. Пінка та Дж. Воткінса), можна виокремити кілька фундаментальних орієнтирів для створення вистави «Світло дитячих мрій»:

- передусім досвід зазначених авторів засвідчує, що відтворення дитячих страхів, відчуття ізоляції чи фізичних обмежень на сцені вимагає відходу від традиційного, «побутового» їх зображення. Найбільш переконливо психологічні переживання дитини розкриваються через введення персонажів-метафор, наприклад, уявного двійника, Тіней або ожилих предметів. Прийом, коли застрашливий чи чужий об'єкт поступово перетворюється на безпечного і навіть дружнього партнера, стає ключовим для пластичної трансформації Тіней невпевненості під впливом внутрішньої сили героїні.
- не менш важливим є балетмейстерський досвід роботи зі світлом та реквізитом. Приклад вирішення образу Феї Дінь-Дінь у постановці Дж. Доводить, що на сцені такий об'єкт працює не як повноцінний дійовий партнер та, що принципово для інклюзивної практики, слугує виразним сенсорно-просторовим орієнтиром виконавців.
- крім того, аналіз європейських вистав показує недоцільність надлишкового декораційного оформлення у виставах, що покликані досліджувати внутрішній світ дитини. Відчуття казкового світу та сновидіння досягається за допомогою світлового оформлення, реквізиту і малюнка танцю.
- порівняння неокласичного підходу та сучасної хореографії доводить, що саме мова контемпорарі є найбільш гнучким інструментом для втілення інклюзивної постановки. На відміну від канонічної

академічної школи, лексика контемпорарі, партерні комбінації та контактні підтримки дозволяють природно адаптувати танцювальний матеріал під фізичні можливості дитини.

Отже, узагальнюючи аналіз провідних європейських і світових хореографічних прототипів («Frida & Frida», балетних інтерпретацій «L'Enfant et les Sortilèges» та версій «Peter Pan»), доходимо висновку, що матеріалізація внутрішнього світу й дитячих переживань на сцені потребує відходу від буквальної побутової ілюстративності. Найбільш дієвими балетмейстерськими інструментами тут виступають введення персонажів-метафор (уявних двійників та Тіней), мінімалістична сценографія, динамічна робота зі світлом як сенсорним орієнтиром, а також лексика контемпорарі. Зазначені прийоми та драматургічні принципи у своїй сукупності створюють необхідний «безпечний простір» для виконавців з особливими освітніми потребами, а також формують методологічну базу для інклюзивної хореографічної композиції «Світло дитячих мрій».

Зазначені прийоми та драматургічні принципи у своїй сукупності утворюють практичну базу для подальшої хореографічної композиції.

2.2. Аналіз балетмейстерських прийомів сценографічних рішень у хореографічних виставах-аналогах з урахуванням елементу інклюзії

Перехід від концептуально-образного осмислення дитячої казки до її практичного втілення на сцені за участі дітей з особливими освітніми потребами вимагає від балетмейстера розробки спеціального інструментарію, за допомогою якого стає можливим поєднання естетичної видовищності хореографічного твору з вимогами сценографічної адаптивності. Якщо аналіз драматургічних прототипів дозволяє сформулювати лібрето, то дослідження наведеного інструментарію у виставах-аналогах є необхідною умовою для побудови композиційного і постановчого плану твору. Зважаючи на те, що магістерська робота, складовою якої є творчий проєкт, присвячена

особливостям роботи хореографа з дітьми з особливими освітніми потребами, на особливу увагу в частині аналізу прототипів і аналогів творчого проєкту заслуговують інклюзивні методики, що стосуються композиційної та постановчої побудови твору, а також відповідні сценографічні рішення. Так, у цьому підрозділі пропонуємо проаналізувати особливості застосування хореографами різноманітних балетмейстерських прийомів і сценографічних рішень у виставах-аналогах з урахуванням елементу інклюзії. Такими прийомами, зокрема, є побудова адаптивної пластичної партитури, трансформація малюнка танцю, використання спеціального реквізиту-орієнтира та реалізацію принципів «безпечного партнерства» всередині ансамблю безпосередньо під час сценічного виконання.

Особливістю роботи хореографа-постановника з інклюзивною групою є необхідність урахування в процесі розробки композиційного і постановчого плану того, що кожна пластична дія, світловий акцент чи предметний реквізит має виконувати не лише художню, а й корекційно-розвивальну та координаційну функції.

У сучасній балетмейстерській практиці розв'язання цього завдання досягається через органічний зв’язок трьох ключових елементів: адаптації хореографічної лексики під реальні фізичні можливості особливих виконавців, використання як сенсорного орієнтира та впровадження принципів «безпечного партнерства» всередині групи.

Побудова адаптивної пластичної партитури твору може бути заснована на інтеграції стимінгу (стереотипних рухів) учасників з нейровідмінностями до хореографічної лексики постановки, у тому числі за рахунок надання таким видозміненим рухам значення лейтмотивних. Використання такого прийому сприяє зникненню психофізіологічного затискання, що викликаний страхом зробити рух неправильно. Рух отримує виразну силу, адже він спирається на реальний соматичний стан. Водночас, рух, який здається хаотичним та/або механічним повторюванням, естетизується та стає

органічним в структурі хореографії. Дослідниця антропології танцю Е. Кіфт описує сам процес «рухової естетизації». Вона стверджує, що повторюваний або стереотипний жест має власний ритм, амплітуду та динамічну якість. Якщо хореограф не пригнічує цей жест, а пропонує змінити його масштаб (наприклад, зробити його ширшим у просторі, додати йому дихання або відклик у корпусі), цей жест перетворюється на повноцінний хореографічний мотив [33, с. 165-167]. Прийом естестизації моторних імпульсів застосовує балетмейстерка Ясмін Годдер у перформансі «Face In» (для Candoco Dance Company, 2018), де спонтанні, повторювані рухові реакції та стимінг нейровідмінних виконавців перетворюються на естетизовану хореографічну партитуру фізичного театру. Варто зауважити, що в контексті магістерської роботи «Face In» використовується не як сюжетний, а суто як методологічний прототип: об'єктом аналізу в цьому випадку є балетмейстерський прийом роботи з пластикою. В Candoco Dance Company разом на одній сцені працюють танцівники з нейровідмінностями та нейротипові артисти.

Хореографічна вистава «Artificial Things» у постановці Люсі Беннетт (Lucy Bennett) для британської компанії Stopgap Dance Company також є одним із прототипів хореографічного проєкту з огляду на побудову адаптивної пластичної партитури. Так, балетмейстер відмовляється від класичного підходу до побудови хореолексики на користь методу задання рухового імпульсу, який кожен виконавець адаптує до можливостей власного тіла. У цьому випадку лексична партитура будується на принципом поліфонії: заданий балетмейстером руховий імпульс розширюється виконавцями і об'єднується спільною динамікою руху. Відповідно, рухи у кожного з танцівників виглядають по-різному, але при цьому фізичні параметри руху відповідно до теорії Лабана - LMA - (простір, вага, темп, потік) залишаються однаковими [34].

На особливу увагу в контексті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема з нейровідмінностями, заслуговує використання

спеціального реквізиту-орієнтира, що широко застосовується у постановчих практиках за участю нейровідмінних виконавців (зокрема дітей із розладами аутистичного спектра та особливими сенсорними потребами). У таких виставах робота зі світловими та просторовими об'єктами виходить за межі традиційного декораційного оформлення, трансформуючись у самостійний балетмейстерський інструмент організації сценічного руху.

Так, у своїй фундаментальній праці співзасновник Candoco Dance Company про балетмейстерські методи створення інклюзивної хореографії Бенджамін зазначає, що спеціальний реквізит перестає бути обмеженням і стає «додатковим композиційним елементом, який можна використовувати в танці» [35, с. 4]

Яскравим прототипом у цьому контексті є розробки британської лабораторії Entelechy Arts (у співпраці з проєктами сенсорного танцтеатру), балетмейстерська методика якої спирається на концепцію «сенсорної хореографії». Оскільки традиційна схема постановчої роботи («показ - механічне відтворення - жорсткий часовий рахунок») створює для нейровідмінної дитини ризик сенсорного перевантаження та високої тривожності, постановники Entelechy Arts замінюють її побудовою структурованого світло-просторового середовища.

Розглянемо вплив такого реквізиту як світловий об’єкт на психоемоційний стан та просторову орієнтацію виконавців з особливими освітніми потребами. Так, досвід роботи Entelechy Arts виконавцями з розладами аутистичного спектру (далі - РАС) підтверджує успішне використання світлового реквізиту у постановках. Зважаючи на те, що діти з РАС часто відчувають сенсорне перевантаження (сенсорний шум сцени, несподівані звуки, острах відкритого простору) або, навпаки, труднощі з концентрацією уваги, світловий об’єкт свідомо використовується хореографом як «сенсорний якір», адже він знижує рівень кортизолу й тривожності, заземлює дитину в конкретній точці сцени та дозволяє їй виконувати пластичні завдання, не лякаючись темряви чи глядацької зали. За

допомогою зазначеного реквізиту створюється так зване «коло безпеки». Наведене підтверджується дослідженнями у галузі візуально-сенсорного комфорту для осіб із розладами аутистичного спектра. Застосування автономної Світлової сфери на основі м'яких LED-технологій із регульованою колірною температурою дозволяє уникнути ефекту засліплення та сенсорного перевантаження. Світлодіодний об'єкт із розсіяним сяйвом виступає регульованим зоровим орієнтиром, що забезпечує заспокійливий ефект, сприяє емоційній стабілізації виконавців та формує безпечний мікропростір безпосередньо під час їх перебування на сцені [36, с. 266].

У наведених практиках автономне джерело світла, яке перебуває безпосередньо в руках або в безпосередньому контакті з виконавцем, виконує функцію сенсорного якіра. Такий реквізит фокусує зорову увагу дитини, створює локальне «коло безпеки» та нівелює подразники відкритого сценічного простору й глядацької зали. З точки зору композиції танцю, світлодіодний об'єкт перетворюється на координаційний орієнтир: дитина будує свої переміщення, орієнтуючись не на абстрактні малюнки сцени чи словесні вказівки, а на видимий об’єкт.

Зазначений світовий досвід прямо екстраполюється на композиційно-сценографічну структуру проєкту «Світло дитячих мрій». Він надає наукове та художнє обґрунтування використання світлової сфери як сенсорно-координаційного центру для виконавців, а також забезпечує психоемоційну стабільність і цілісність малюнка вистави під час її сценічного втілення.

Балетмейстер «Artificial Things» також використовує реквізит як предметний орієнтир для виконавців. У цій постановці Люсі Беннетт перетворює розбірне крісло-колісне, дзеркало, манекен та паперовий сніг на активних партнерів по сцені, які позбавляються суто побутового чи медичного контексту. Такий вирівнює статус учасників із різною біомеханікою, забезпечує їм фізичне «заземлення» та допомагає розподіляти вагу й імпульси руху безпосередньо в процесі взаємодії на підлозі. Крім того,

манекен, використаний у хореографічній виставі, додатково виконує і метафоричну функцію: він уособлює стереотипи про ідеальне тіло та класичні танцювальні канони, проти яких виступає Беннетт, натомість протиставляє їм живу пластику виконавців. Використання дзеркала у хореографічній виставі також має подвійний сенс. Один із виконавців з синдромом Дауна взаємодіє з дзеркалом, яке тримає інший танцівник. Дзеркало переміщується в просторі, закриваючи обличчя партнерів по сцені і водночас перенаправляє погляд глядача. Крім сенсорного орієнтира, реквізит в цьому випадку є інструментом роботи з темами самоідентифікації, сприйняття власного тіла, а також інструментом дослідження того, як людина з особливостями бачить себе і якою її бачить суспільство [34].

Крім того, досвід Entelechy Arts деталізує балетмейстерський прийом невербального спрямування через залучення танцівників-провідників. Перебуваючи у безпосередньому пластичному контакті з дитиною, виконавці застосовують метод дзеркального підлаштування: вони не нав'язують жорстку амплітуду руху, а м'яко підхоплюють природні моторні реакції та локальні жести дитини, надаючи їм завершеної хореографічної форми й естетичної виразності.

Практичними прототипами реалізації «безпечного партнерства» також виступають хореографічні вистави компанії *Stopgap Dance Company*, зокрема постановка «Gaze» (2018, хореографія Р. Вейкфілд), у якій дуетна взаємодія будується на принципі безконтактного кінестетичного підлаштування та віддзеркалення в периферійному полі [37]. У виставі «Studies for C» (2012, хореографія Х. де Фрутоса для Candoco Dance Company) партнерство реалізується через систему ізометричної опори та м'якого перерозподілу ваги («спина до спини», «плече до плеча»), що гарантує нейровідмінному танцівникові відчуття фізичної стабільності без ризику втрати рівноваги [38].

Таким чином, аналіз хореографічних вистав-аналогів підтверджує, що сучасні балетмейстерські прийоми та сценографічні рішення в інклюзивному танці долають межу між суто художньою виразністю та адаптивно-

корекційною функцією. Синтез адаптивної пластичної партитури, реквізиту як сенсорного якоря та принципу безпечного партнерства стає методологічним підґрунтям для композиційної побудови та сценічного втілення хореографічного проєкту «Світло дитячих мрій».

ВИСНОВКИ ДО ТЕОРЕТИЧНОЇ ЧАСТИНИ

Особливості постановчої роботи в дитячих хореографічних колективах з елементом інклюзії полягають у необхідності зміни традиційних підходів на адаптивні, які включають диференціацію рухових завдань, залучення додаткових каналів сприйняття та тактильно-кінестетичної підтримки, використання фасилітаторів тощо. Відтак, для досягнення мети хореограф-постановник має володіти професійними компетенціями, що передбачають спроможність сформувати й підтримувати емоційно безпечне та стабільне інклюзивне середовище, гнучко інтегрувати принцип варіативності й альтернативних способів виконання безпосередньо в структуру репетиційного процесу, а також гармонійно організовувати сценічний простір з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей кожного учасника на основі залучення міждисциплінарних знань із галузей корекційної педагогіки, спеціальної психології та адаптивної фізичної культури.

Зарубіжний досвід хореографів-постановників свідчить, що реалізація інклюзивних хореографічних постановок, вистав, проєктів передбачає використання реквізиту як допоміжного інструменту для артистів з особливими потребами, а також побудову адаптивної пластичної партитури, трансформацію малюнка танцю з метою успішного залучення усіх артистів до сценічного виконання. При цьому найбільш адаптивним інструментом інклюзивної балетмейстерської практики постають виражальні засоби та пластична мова сучасного танцю. На відміну від жорстко регламентованих систем класичного, народного чи бального танцю, сучасний танець спирається на принципи соматичного руху, концепцію Лабан-аналізу (LMA),

контактну імпровізацію, що у своїй сукупності дає можливість хореографу працювати з природними імпульсами тіла та специфічними моторними реакціями виконавців, перетворюючи їх на художньо виразну хореографічну лексику.

ТВОРЧИЙ ПРОЄКТ

РОЗДІЛ І. КОМПОЗИЦІЙНИЙ ПЛАН ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КОМПОЗИЦІЇ «СВІТЛО ДИТЯЧИХ МРІЙ»

1.1. Основні характеристики хореографічної композиції

Тема: трансформація внутрішнього світу дитини

Ідея: утвердження дитячої мрії та уяви як незгасного джерела внутрішньої сили, що дозволяє прийняти страхи й сумніви, зберігаючи власне світло.

Вид: сучасний танець

Жанр: лірико-драматичний

Форма: хореографічна композиція

Час дії: 2026 рік;

пора року: весна;

період доби: вечір

Місце дії: країна – Україна

1.2. Дійові особи та їх стисла характеристика

Дійові особи:

Дівчинка 7 років - втілення чистоти, щирості, допитливості та дитячої безпосередності. Вона замріяна, перебуває у світі своїх фантазій, які, часом, відображають не лише її найзаповітніші мрії, а й страхи – страх дорослішання, невідомості перед майбутнім, сумніви.

Феї внутрішнього світла - уявні істоти з фантазій дівчинки, уособлення мрій, найкращих чеснот і внутрішнього світла дівчинки. Легкі, повітряні, безтурботні - вони є провідниками світу уяви та внутрішньої гармонії дитини. Незважаючи на зовнішню легкість, вони водночас і сильні**,** стійкі**,** впевнені без агресії та рішучі.

Тіні невпевненості - уявні істоти з фантазій дівчинки, уособлення тривоги перед невідомим, страху помилки, невпевненості, страху втратити внутрішнє світло. Вони символізують невпевненість у собі, страх помилки,

втрату безтурботності, тиск очікувань та відповідальності. Стрімкі, часто змінюють форму і напрям, напружені, вони ніби оточують дівчинку та її світлі мрії.

1. 3. Лібрето

У дитячій кімнаті дівчинка помічає світлову сферу, що притягує її увагу. Обережно торкнувшись її, вона ніби відкриває прихований вимір власної уяви, у якому за її спиною з'являються феї внутрішнього світла — уособлення мрій, фантазій і внутрішньої безпосередньості дитини. Граючись зі сферою, дівчинка то наближає, то відпускає її, досліджуючи можливості взаємодії, а разом із цим відкриває для себе магічну природу світла. Її рухи поступово змінюються: від легких і допитливих - до більш усвідомлених і зібраних, що відображає появу тривожних думок і внутрішньої напруги. Феї внутрішнього світла реагують на цей стан, огортаючи дівчинку й намагаючись захистити її. Простір наповнюється тінями невпевненості - образами страхів, сумнівів і невпевненості, які намагаються звузити простір привернути увагу дівчинки. Під час взаємодії з феями внутрішнього світла, дівчинка поступово знаходить у собі сили протистояти своїм сумнівам і страхам, занурюючись у світ власних мрій і відчуваючи підтримку. Тіні не зникають остаточно, але трансформуються, стаючи частиною її внутрішнього досвіду, який вона приймає, поєднуючи дитячу уяву з першим усвідомленням реальності та готовністю рухатися вперед.

1.4. Розгорнутий зміст.

У власній кімнаті, наповненій тишею й напівтемрявою, замріяна дівчинка сидить на підлозі. Вона перебуває у світі власних фантазій, грається, ніби прислухаючись до внутрішнього голосу.

На підлозі дівчинка помічає сферу, що випромінює м'яке світло. Обережно торкнувшись її, вона ніби пробуджує приховану силу: за її спиною з'являються феї внутрішнього світла — уособлення мрій, фантазій і наївності, безпосереньості дитини. Дівчинка починає досліджувати сферу з

притиманною їй допитливістю, граючись із нею, то наближаючи, то відпускаючи.

Коли дівчинка вкотре відпускає сферу, феї завмирають у просторі. Повернувшись і побачивши їх, вона усвідомлює, що світлова сфера сяє. Свідомо взявши сферу до рук, дівчинка починає спрямовувати її у різні сторони, і феї внутрішнього світла рухаються разом із нею.

Дівчинка наближається до фей, знайомиться з ними, поступово відкриваючи глибину власного внутрішнього світу. Її рухи наповнені цікавістю й легкістю, однак поступово у свідомості з’являються тривожні думки, а внутрішня напруга починає зростати.

Феї внутрішнього світла відчувають ці зміни й також стають більш стривоженими. У момент найбільшої напруги дівчинки вони приймають захисну позу, а дівчинка ховається серед них.

З чотирьох кутів кімнати з’являються тіні невпевненості - образи сумнівів і страхів. Вони рухаються по колу навколо дівчинки та фей, спочатку лише заявляючи про свою присутність, а згодом звужуючи коло. Дівчинка, захищена феями внутрішнього світла, завмирає в зціпенінні, опинившись перед тиском власних переживань.

Феї внутрішнього світла розлітаються простором. Їхні рухи легкі. Тіні невпевненості не відступають, проте стають більш приземленими. Вони тимчасово перетягують увагу дівчинки, змушуючи її зіштовхнутися зі страхом. Вона піддається страху, але потім знаходить у собі сили відштовхнути тіней.

Феї внутрішнього світла підтримують дівчинку, переконуючи її, що мрії сильніші за страхи. Кожна група фей по черзі разом із нею занурюється у світ її мрій, що поступово наповнює дівчинку вірою в себе та відчуттям підтримки.

Тіні невпевненості намагаються знов посіяти сумніви, проте цього разу феї внутрішнього світла більш активно захищають дівчинку. Вони вибудовують стійкий і цілісний простір навколо неї.

Тіні не зникають остаточно, адже страхи й сумніви супроводжують людину протягом усього життя. Вони трансформуються, стають м’якшими й поступово відходять у глиб внутрішнього світу дівчинки, знаходять місце серед тіней внутрішнього світла. Дівчинка більше не боїться їх, навчається співіснувати з ними й готова рухатися далі, поєднуючи свої мрії з усвідомленням реальності та можливих перешкод. Дівчинка замріяно завмирає зі світловою сферою в оточенні фей внутрішнього світла і тіней невпевненості, розташованих в глибині її свідомості.

1. 5. Драматургія композиції

«Світло дитячих мрій» за формою є хореографічною композицією.

ЕКСПОЗИЦІЯ

Зображення дівчинки на підлозі дитячої кімнати. Героїня бачить поруч із собою світлову сферу і починає гратись з нею.

ЗАВ’ЯЗКА

За спиною героїні з’являються феї внутрішнього світла, дівчинка помічає їх, взаємодіє, знайомиться, досліджує їх і себе поруч з ними. Поступово у дівчинки з’являється тривога, і це відчуття передається феям. Дівчинка ховається серед них.

РОЗВИТОК ДІЇ

Вихід тіней невпевненості, демонстрація їх намірів. Вони оточують фей внутрішнього світла з дівчинкою. Феї внутрішнього світла розлітаються простором. Дівчинка відчуває страх в особі тіней, відштовхує його. Феї внутрішнього світла по черзі занурюються з дівчинкою у світ її мрій.

КУЛЬМІНАЦІЯ

Протистояння тіней невпевненості і фей внутрішнього світла.

РОЗВ’ЯЗКА

Трансформація тіней, прийняття дівчинкою усіх граней її внутрішнього світу.

1. 6. Музичний аналіз

Музичний супровід хореографічної композиції – інструментальна композиція «Clockwork» шведського композитора Vindsvept та інструментальна композиція *«Crystallize»* у виконанні американської скрипальки та композиторки Lindsey Stirling (електронно-скрипковий кросовер)

Весь музичний матеріал складається 426 тактів.

Частина 1.

Музичний матеріал 1 частини складається з 64 тактів.

Загальне звучання – 59 секунд

Музичний розмір: 4/4

Лад – мінорний

Темп – moderato (помірний)

Динаміка – від piano до mezzo forte

Композиція побудована на поєднанні оркестрових тембрів (струнні, ударні) з електронними текстурами, що створює відчуття механічного руху часу, циклічності та прихованої напруги. Музика починається зі стриманого, мінімалістичного звучання. Основу фактури становлять м’які електронні педалі та поодинокі оркестрові акценти. Динаміка — piano**.** Створюється атмосфера очікування, загадковості, внутрішнього накопичення енергії. Згодом фактура ущільнюється за рахунок підключення струнних та легких ударних. Відбувається **crescendo до mezzo piano — mezzo forte**, музика набуває відчуття руху й спрямованості, а згодом — **diminuendo** з переходом до наступної частини музичного матеріалу.

Частина 2.

Музичний матеріал 2 частини складається з 362 тактів.

Загальне звучання – 4 хвилини 14 секунд

Музичний розмір: 4/4

Лад – мінорний.

Темп – *moderato* (помірний)

Динаміка: від Mezzo piano до Forte

Композиція побудована на поєднанні солюючої скрипки з електронним супроводом та чіткою ритмічною основою. У вступі (0:59–1:26) звучить солююча скрипка на фоні мінімалістичного електронного супроводу. Динаміка piano – mezzo piano, мелодія стримана, фрагментована. Музика створює атмосферу напруги й внутрішнього накопичення енергії. У відрізку (1:26–2:07) поступово підключається ритмічний електронний пульс. Відбувається crescendo до mezzo forte, мелодія стає більш виразною, з'являється чіткіший ритм, що підкреслює розвиток музичної думки. У відрізку (1:31–2:01) поступово підключається ритмічний електронний пульс. Відбувається crescendo до mezzo forte, мелодія стає більш виразною, з'являється чіткіший ритм. У частині (2:07–2:34) динаміка стабілізується на рівні mezzo forte. Скрипкова партія ускладнюється, з'являються швидкі пасажі та повторювані мотиви. Музика набуває рухливого, напруженого характеру. На ділянці (2:34–3:02) спостерігається подальше наростання напруги. Динаміка поступово переходить до forte, фактура ущільнюється, електронний супровід стає більш насиченим. У фрагменті (3:02–3:15) досягається кульмінаційний стан. На ділянці (3:16–3:51) - звучання максимально інтенсивне, скрипка веде енергійну, віртуозну мелодичну лінію, динаміка утримується на рівні forte. Далі, у відрізку (3:52–4:04), відбувається часткове diminuendo до mezzo forte. У частині (4:05–4:31) знову спостерігається коротке наростання динаміки до forte, скрипкова партія активно взаємодіє з ритмічним електронним супроводом. У наступному фрагменті (4:32–4:58) відбувається поступове diminuendo до piano – piano. Фактура розріджується, інтенсивність звучання зменшується, мелодія набуває більш спокійного характеру, а у завершальній частині (4:59–5:17) відбувається поступове diminuendo до mezzo piano.

1.7. Костюми (зображення та опис)



Костюм Тіней невпевненості. Основу костюма складають штани і верх насиченого синього кольору. Штани — з синього атласу прямого крою, подовжені, вільно спадають донизу, візуально витягують силует. Верхня частина доповнена напівпрозорою накидкою з органзи. Накидка має об’ємні, багатошарові рукави-крила, які закріплені в зоні плечей і передпліч. Краї оброблені хвилястою лінією, що підсилює рухливість тканини. У зоні грудей розташований декоративний елемент у вигляді хвилястої вставки світло-

блакитного кольору, виконаної з органзи. Додатковим декоративним елементом є оздоблення у вигляді подовжених, вільно спадних воланів (або м’яких тканинних елементів) з напівпрозорої органзи ніжно-блакитного кольору. За кольоровою гамою елементи узгоджуються з костюмом Фей внутрішнього світла, що підсилює візуальну єдність у сценічному просторі. Зачіску прикрашає тіара з синім каменем і квітами.

Чоловічий варіант костюма Тіней невпевненості. Чоловічий варіант костюма зберігає загальну стилістику та колористичне рішення основного образу, проте має спрощену конструкцію. Костюм не містить додаткового оздоблення у вигляді декоративного елементу (хвилястої вставки світло-блакитного кольору, виконаної з органзи), що використовуються в жіночому варіанті. Силует є більш вільним: штани мають розширений крій, а лінія талії менш акцентована. Загальна форма костюма тяжіє до прямого, більш стриманого силуету, що забезпечує свободу рухів і підкреслює функціональність у виконанні хореографічного матеріалу.

Костюм головної героїні. Базовим елементом є білий еластичний купальник без додаткових верхніх шарів. До нього додається пишна багатошарова спідниця з білого фатину середньої довжини. Спідниця має об’ємну форму за рахунок кількох шарів м’якого матеріалу. Поверхня спідниці декорована аплікаціями у вигляді синіх метеликів розміру, рівномірно розташованих по всьому об’єму. На передпліччях закріплені прозорі манжети з білої органзи, зібрані у легкі хвилі. Образ доповнений широким поясом синього кольору, який акцентує лінію талії, та декоративним елементом у вигляді банта на спині. На ногах — танцювальне взуття (напівчешки декоративною шнурівкою у вигляді блакитних стрічок).

Костюм фей внутрішнього світла. Основою є білий купальник та коротка сукня прямого силуету з білого атласу. Передня частина костюма декорована вертикальними хвилястими вставками блакитного кольору з напівпрозорої органзи. Верх доповнений напівпрозорою накидкою з органзи ніжно-рожевого кольору. Конструкція аналогічна першому костюму: об’ємні

рукави-крила, закріплені на плечах і руках, з м’якими хвилястими краями. Довжина основної частини коротша, ніж у першому костюмі, що відкриває ноги та полегшує візуальне сприйняття образу. На ногах - танцювальне взуття оздоблене квітами і декоративною шнурівкою (блакитними стрічками). Образ доповнений квітковим вінком, стилістично узгодженим з іншими персонажами.

1.8. Реквізит (зображення та опис)

Світильник круглої форми електричний на батарейках, що змінює колір і управляється дистанційно за допомогою пульта.



1.9. Світлова партитура

0:00–0:29 — напівтемна сцена; фонове верхнє світло холодно-блакитного кольору низької інтенсивності. Дівчинка під м’яким нейтрально-білим верхнім світлом. Світлова сфера підсвічена окремим точковим холодно-білим світлом. Контрове світло мінімальне.

0:30–0:59 — поступове посилення фонового холодно-блакитного світла. Додається слабке контрове холодно-біле світло за спиною дівчинки. Простір поступово «оживає».

1:00–2:06 — основне верхнє світло стабілізується на середньому рівні. Феї внутрішнього світла підкреслені боковим і контровим холодно-білим світлом із сріблястим відтінком. Світлова сфера стає яскравішою.

2:07–2:34 — додається спрямоване бокове світло з чотирьох сторін сцени холодного синьо-фіолетового кольору — поява тіней дорослішання. Контраст між холодно-білим світлом фей і темними зонами тіней посилюється.

2:35–3:02 — різке підсилення контрового холодно-білого світла. Бокові синьо-фіолетові акценти максимально інтенсивні. Світлова сфера — головний візуальний фокус.

3:03–3:51 — насичене освітлення сцени. Тіні дорослішання підсвічені темно-синім і фіолетовим боковим світлом. Феї внутрішнього світла — холодно-біле контрове світло. Дівчинка — нейтрально-біле верхнє світло.

3:52–4:04 — поступове зменшення інтенсивності світла. Контрове світло стає м’якшим, темні відтінки тіней світлішають.

4:05–4:31 — світло знову концентрується навколо дівчинки та фей внутрішнього світла за рахунок холодно-білого верхнього й контрового світла. Тіні підсвічені розсіяним світло-блакитним світлом.

4:32–4:58 — поступове приглушення освітлення. Верхнє світло дівчинки набуває теплого біло-кремового відтінку. Світло фей — м’яке біло-сріблясте. Контури тіней розмиваються.

4:59–5:13 — рівне м’яке тепло-біле верхнє світло зосереджене на дівчинці зі світловою сферою. Феї внутрішнього світла й тіні перебувають у напівтіні. Освітлення стабільне, спокійне, створює відчуття завершеності та внутрішньої гармонії.

РОЗДІЛ ІІ. ПОСТАНОВЧИЙ ПЛАН ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КОМПОЗИЦІЇ «СВІТЛО ДИТЯЧИХ МРІЙ»

Умовні позначення:

 Дівчинка

 Феї внутрішнього світла, дівчата

 Тіні невпевненості, дівчата

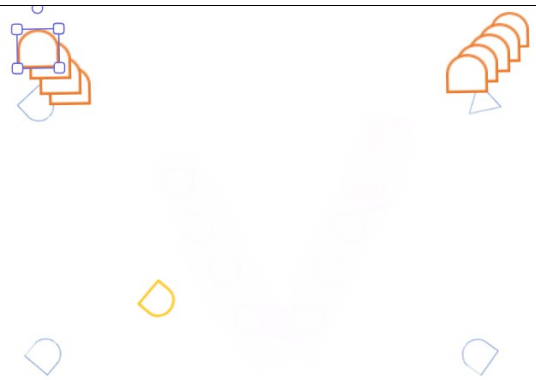
 Тіні невпевненості, хлопці

 Основний напрямок переміщення учасників на конкретний такт

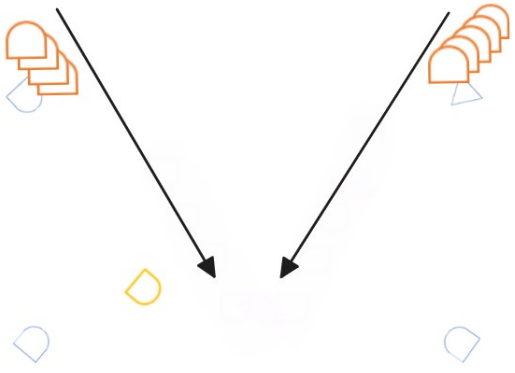
 Напрямок переміщення учасників на наступний такт

 Рух учасників по колу за годинниковою стрілкою;

 Рух учасників по колу проти годинникової стрілки

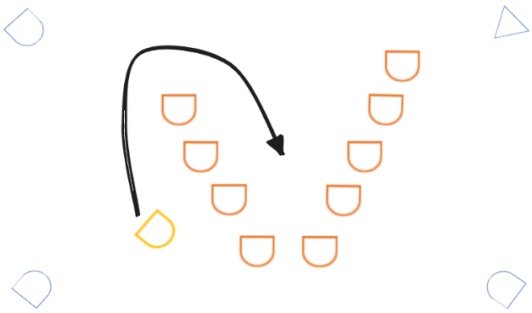
2.1.Графічне зображення танцю	2.2.Опис хореолексики
Перша частина **Муз.розмір 4/4**	
	1-4 т. дівчинка у положенні сидячи, ноги зігнуті під кутом 45 градусів, повернута у 8 точку підіймає праву руку перед собою. 5-8 т. дівчинка правою рукою малює рукою в повітрі уявні образи в імпровізаційному характері 9-12 т. дівчинка з'єднує праву руку з лівою, утворюючи пташку, двічі піднімає і опускає руки, зображуючи рух крил пташки дононями 13-16 т. – руки через положення allongé опускаються до лівой ноги. 17-20 т. –з в.п. сидячи на підлозі, ноги зігнуті дівчинка виконує **Grand developpé у діагональ** у точку 8 з фіксацією/захватом стопи рукою за п'яту, опорна нога залишається у в.п., акцент головою в точку захвату. повернення ноги у в.п. у зворотній послідовності (через зігнуте коліно), голова повертається прямо *21-24* т. - через серію дрібних переступань скороченими стопами (flex) на сідничних м'язах, дівчинка виконує розворот en profil лівоворуч (правим

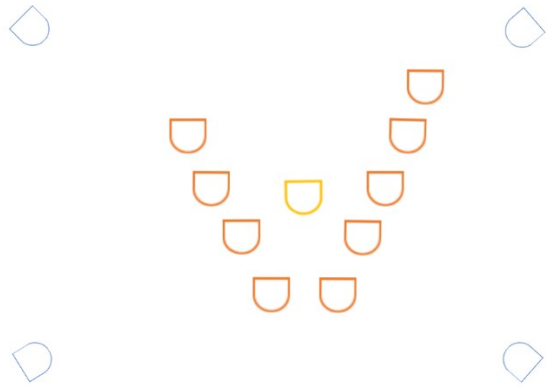
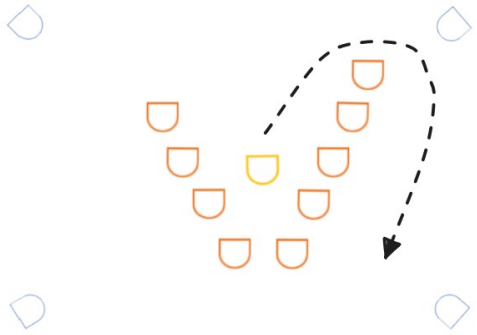
	боком до глядача) *25-28 т.* - з партерного групування подвійний перекат на круглій спині. Перший - із поверненням у в.п., другий - із м'яким укладанням корпусу на підлогу. Ноги витягнуті на 90° у стелю, руки відкриваються у II позицію *par terre*. 29-32 т. - почергова імітація 3 «кроків» у повітрі з чітким проходженням кожної ноги через паралельне положення *passé* та випрямленням (développé) і *contraction* у партері *33-34 т. - Release,* долоні і стопи у положенні flex 35-36 т. – *contraction* *37-40* т. - перекат на спині у положення сидячи на п’ятках, постановка рук на підлогу та партерний стрибок із випрямленням ніг і поверненням у в.п. 41-48 – дівчинка помічає на підлозі світлову сферу, виконавиця в імпровизаційній манері фокусує погляд на світловій сфері на підлозі та через пластичне *allongé* м'яко бере її спочатку однією рукою, підхоплює другою і через *port de bras* витягує перед собою

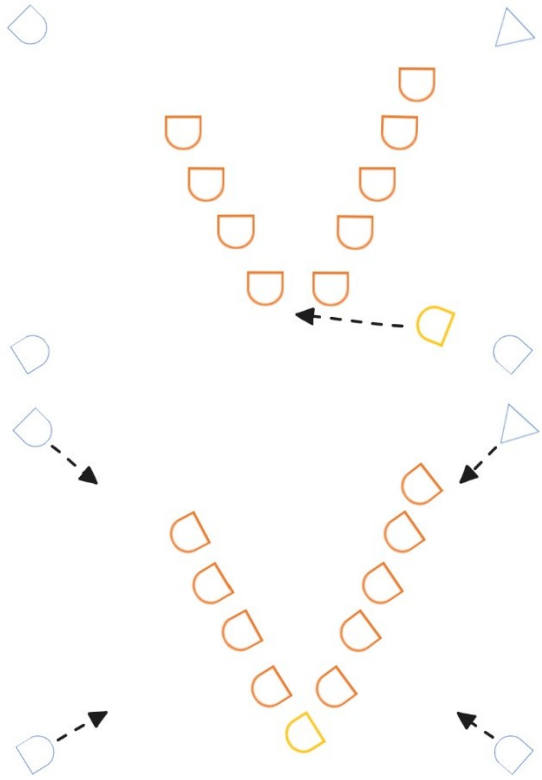
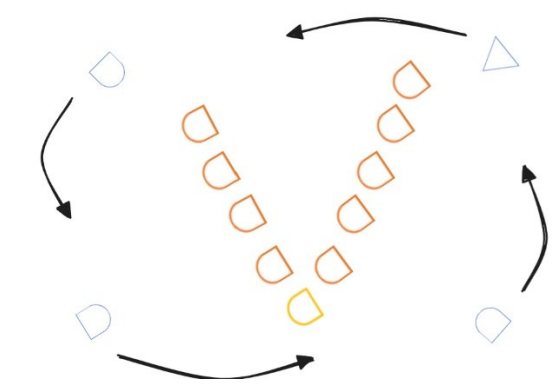
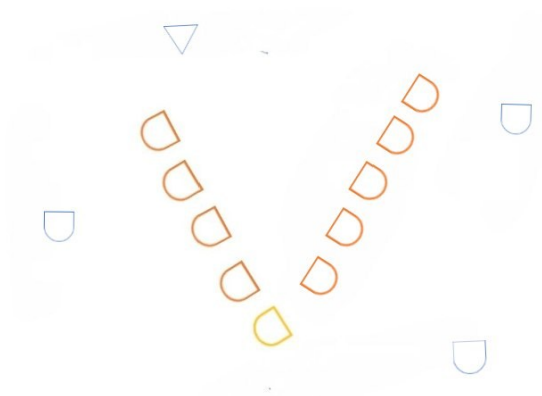
	на рівні I позиції. 49-52 т. - з в.п. сидячи на п’ятках: - схід таза вліво на підлогу із легким відштовхуванням світлової сфери праворуч від себе; партерний перекату спиною до глядача. 53-56 т. - виконавиця партерним просуванням наближається до світлової сфери та через ізольований рух кисті торкається її вказівним пальцем правої руки.
	57-64 т.- перенос ваги тіла на стопи, випрямлення ніг у колінних суглобах і *roll up,* повернення у вертикальне положення, утримуючи світлову сферу перед собою. З двох останніх куліс на півпальцях виходять (pas couru sur les demi-pointes) Феї внутрішнього світла.
Друга частина	

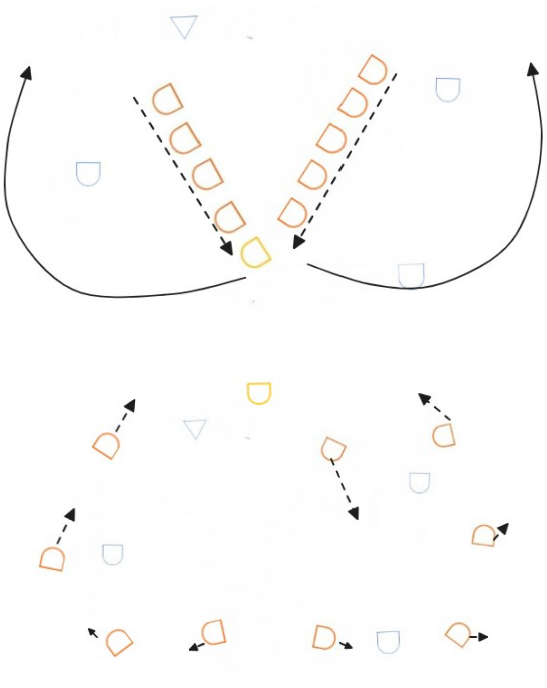
Муз.розмір 4/4	
	65-76 т. У малюнку «клин» Феї у I поз. ніг виконують синхронне латеральне розгойдування натягнутим корпусом із зафіксованим центром, дзеркально повторюючи амплітуду та траєкторію переміщення світлової сфери в руках дівчинки. Виконуючи плавне перенесення ваги тіла з ноги на ногу в II виворотній позиції, дівчинка проводить світлову сферу в одній руці послідовно через II, підготовчу, II, III, II та підготовчу позиції; 77-80 т. – дівчинка підхоплює сферу обома руками, проводить у III позицію та опускає вниз, феї піднімають голову. 81-84 т. - Феї із підготовчої позиції відкривають руки в II позицію *allongé* з нахилом корпусу за правою рукою. Далі виконується опускання в *demi-plié* у I позиції із переведенням правої ноги на півпалець та нахилом корпусу вліво; руки закриваються перед собою 85-92 т. - руки вільно опускаються вниз з одночасним випрямленням ніг та вирівнюванням корпусу, права рука виконує амплітудний замах через II і III позиції, згинається в лікті над головою та відкривається в II позицію з

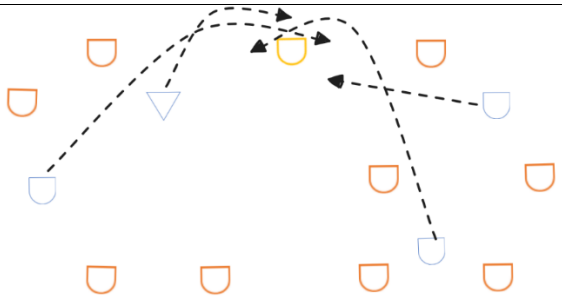
	одночасним нахилом корпусу в бік робочої руки; одночасно виконується *demi-plié* у I позиції з переведенням правої ноги на півпалець. Ноги випрямляються, фіксуючи I позицію; одночасно права рука виконує коловий рух через II, III та підготовчу позиції, після чого з'єднується з лівою. Обидві руки в контактному захваті (ліва обхоплює кисть правої) піднімаються над головою на висоту III позиції. 93-100 т. - руки розмикаються і через пластичне *port de bras* відкриваються з III в II позицію та плавно опускаються в підготовчу позицію. 101-108 т. – 2 temps lié par terre через *demi-plié* в IV позиції; після виконання останнього робоча нога закривається в I позицію. Одночасно руки з підготовчої позиції відкриваються в низьку II позицію *allongé* і з останнім *battement tendu* закриваються назад у підготовчу позицію під час повернення ноги в I позицію

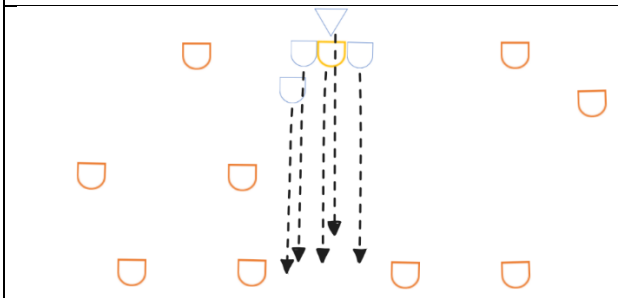
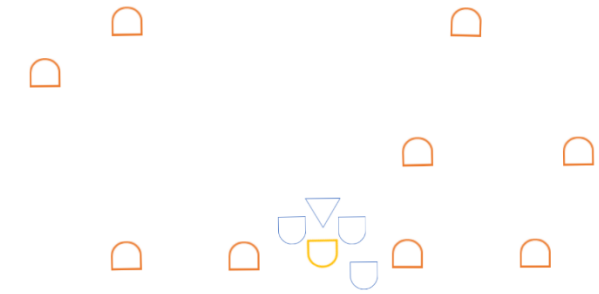
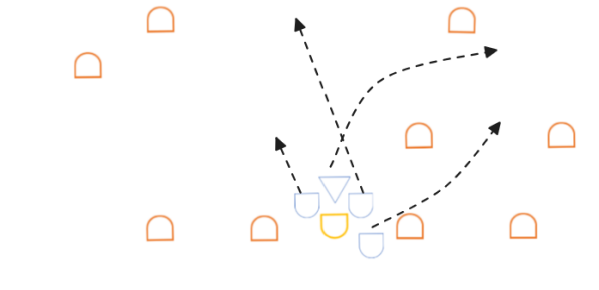
	109 - 110 т. battement tendu правою ногою в II позицію з подальшим м'яким переходом у *pose* на *demi-plié* (з переносом ваги тіла на праву ногу); права рука відкривається в II позицію *allongé*, а голова нахиляється вздовж лінії робочої руки. 111-112 т. зворотний перенос ваги тіла через на ліву ногу, права нога закривається через *battement tendu* в I позицію, а права рука з II позиції *allongé* через плавно опускається в підготовчу позицію вздовж тулуба. 113-116 т. - soutenu en tournant на 360°. 117-120 т. – Феї виконують battement tendu правою ногою вперед із плавним переносом ваги тіла на передню ногу. Далі через підтягування лівої ноги назад виконавиці виходять у relevé sur les demi-pointes в I позицію, одночасно I port de bras. Дівчинка по півколу на sur les demi-pointes переміщуються в центр сцени і підіймає світлову сферу у III поз. 121- 122 т. - pose sur la demi-pointe правою ногою в II вільну позицію на зігнуту ногу, з подальшим transfert de poids на всю стопу та випрямленням

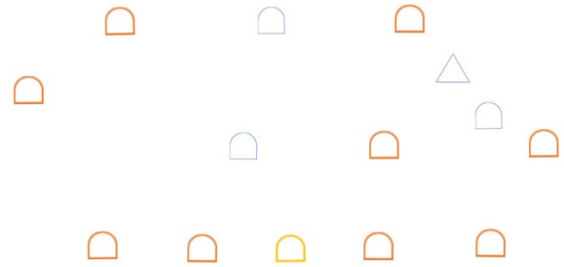
	колін. 123-126 т. - послідовно виконуються коло головою та коло головою з плечовим поясом
	123-126 т. - послідовно виконуються коло головою та коло головою з плечовим поясом
	127-130 т. – 4 кроки через півпалець на п’ятку почергово з правої ноги. Дівчинка sur les demi-pointes переміщується по півколу. 131-132 т. – Феї: ліва рука виконує амплітудний замах через II і III позиції, згинається в лікті над головою і опускається через II позицію вниз одночасно з *demi-plié* по II вільній позиції. Дівчинка виконує комбінацію, засновану на *demi-plié і* колових рухах світлової сфери 133-134 т. - через підготовчу позицію ліва рука відкривається у 8 т.
	135-142 т. - Феї послідовно опускаються

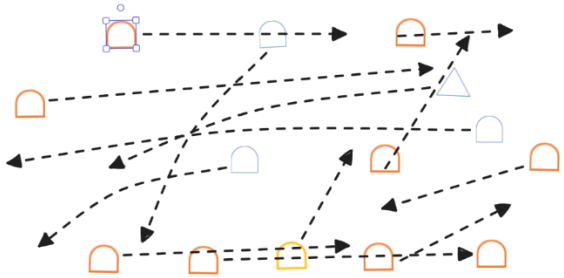
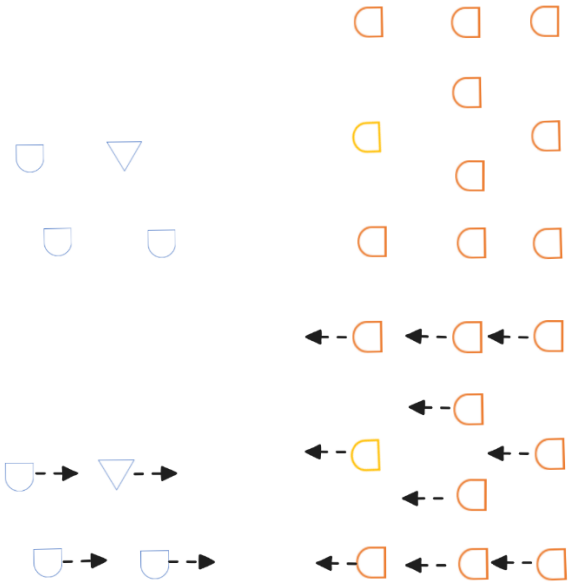
	на ліве коліно, ліва рука через і II і III позиції згинається у лікті і закриває обличчя. Дівчинка займає положення по центру між Феями і приймає позу на лівому коліні, ліва рука через і II і III позиції згинається у лікті і закриває обличчя. Світлова сфера знаходиться по центру сцени біля дівчинки.
	143 – 206 т. - на сцені з'являються Тіні Невпевненості і виконують комбінацію з просуванням по колу. В комбінації використовуються перекати по підлозі, перекид назад, стрибки, вихід у місток на одній руці, просування в *plié*. Комбінація узгоджена з музичним матеріалом.
	207-214 т. - Феї піднімаються з положення на коліні, у II позицію ліву рука відкривається через III і II позиції, опускається. *Battement tendu* вперед у 2 та 8 т. залу (залежно від місцезнаходження відносно центру), *demi-plié* по IV позиції з одночасним *port de bras*. Перенос ваги тіла на

	робочу ногу, руки в II позицію *allongé.* Дівчинка виконує з Феями комбінацію, утримуючи світлову сферу в обох руках. Тіні виконують дві хвилі корпусом по IV позиції, після другої опускаються на ліве коліно. Тіні виконують стрибок з просуванням до центру кіл, здійснюєють перехід у партерне положення demi-écart transversal з витягнутою у правою ногою та зігнутою лівою.
	215-222 т. – Феї і дівчинка виконують біг по колу, утворюючи два кола, напрям руху – за годинниковою стрілкою і проти годинникової стрілки залежно від місцезнаходження відносно центру. Два кола оточують Тіней. Тіні виконують 2 переходи у партерне положення напівшпагат праворуч і ліворуч з одночасними коловими рухами рук по підлозі, опускаються у положення сидячи на підлозі, ліве коліно закрито.

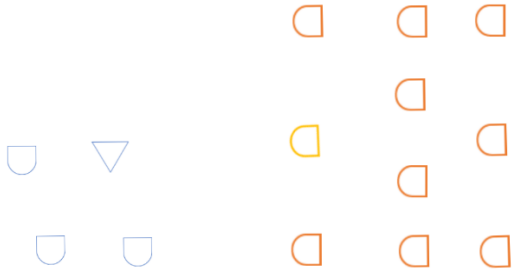
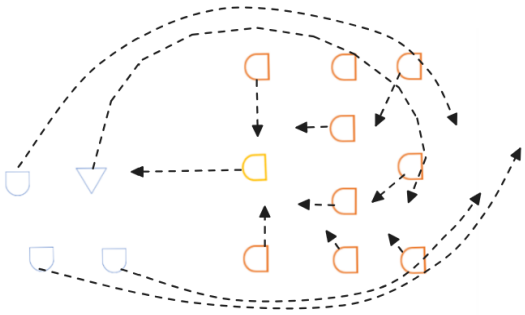
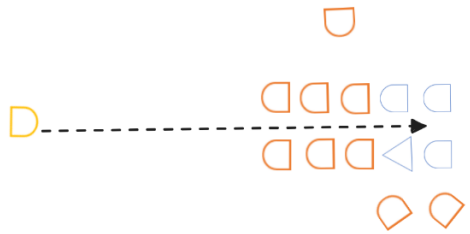
	223-234 т. – Феї з I поз. виконують закрите passé у 8-му точку залу; закривають в I поз. **en face**; одночасно руки через широкий замах фіксують пластичний обхват лівого плеча та талії. З опусканням ноги в I позицію руки повертаються через II позицію у вихідне положення. Два Temps lié вперед з I позиції (en face). Руки з підготовчої поз.: права в I поз., ліва в II поз. *allongé*, підготовча поз., ліва в I поз., права в II поз. *allongé*. Дівчинка виконує Два Temps lié, переводить світлову сферу в руках з підготовчої до 1 позиції. Тіні фіксують pose (права нога зігнута в коліні під кутом 45, ліва нога розташована коліном на стопі правої і зігнута під кутом 45, корпус щільно притиснутий до підлоги.
	235-236 т. – Феї опускають руки і підготовчу позицію через III і II позиції. Тіні виконують боковий партерний упор на ліву руку: ліве коліно зафіксоване на підлозі під кутом 90°, права нога відведена витягнутою в II позицію (вбік), права рука піднята вертикально вгору, утворюючи єдину вертикальну

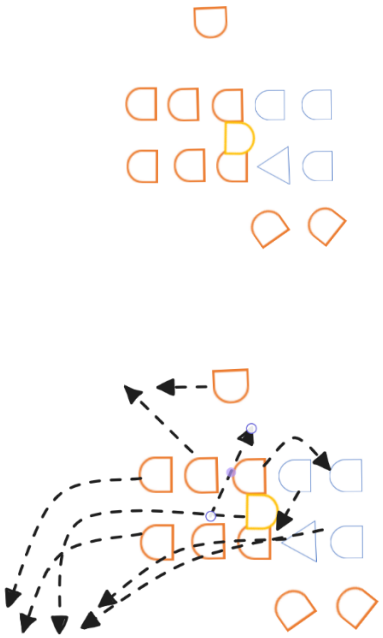
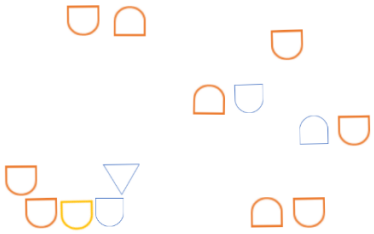
	вісь з опорною рукою 237-238 т. – Феї виконують спіральне опускання в партер через праве плече з фіксацією положення сидячи спиною до глядача. В імпровізаційному характері Тіні пересуваються до дівчинки, одна з Тіней забирає у неї світлову сферу.
	239-246 т. - Тіні і дівчинка виконують підтримку «повітряний крок» з підйомом дівчинки, дівчинка виконує кроки в повітрі з проведенням через положення *passé.*
	*247-250 т.* - дівчинка відштовхує Тіней, забирає світлову сферу.
	251-254 т. - Тіні і дівчинка в імпровізаційному характері займають положення сидячи спиною до глядача серед Фей.

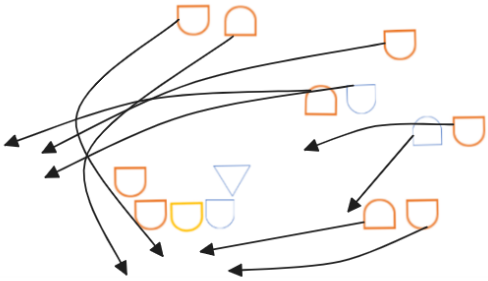
	255-258 т. – 3 Феї, 1 Тінь і дівчинка виконують спіральний вихід у партерний місток з положення сидячи, партерне положення Z-sit правим боком до глядача, обидві ноги зафіксовані під кутом 90° на підлозі, партерне группування. 259-266 т. – 3 Феї, 2 Тіні і дівчинка виконують X-Roll, партерний стрибок і повертаються у партерне группування 267-274 т. - 3 Феї,1 Тінь і дівчинка виконують веєрний перекат через спину/лопатки, поперечний шпагат і повертаються у партерне группування 275- 282 т. – усі виконавці виконують 2 партерних swing ногами і руками з положення сидячи 283-284 т. - back roll down 285-286 т. - розкриття рук через I позицію в II позицію par terre 287-290 т. - swing ногами у положенні лежачи на спині 291 – 294 т . - хвилеподібний підйом корпусу в положення сидячи, рух від ключиць із послідовним розгортанням хребта

	295 – 298 т. - підйом з партеру у положення sur les demi-pointes
	299 – 306 т. – Феї і дівчинка виконують pas couru sur les demi-pointes en profil у три колонки у правий бік сцени, Тіні в імпровізаційному характері переміщуються у дві лінії з лівого боку сцени.
	307 – 370 т. - Тіні виконують хореографічну комбінацію: contraction і release корпусу через коло, права рука через підготовчу, I, II, III позицію фіксується у II, ліва- через I фіксується у III позицію, корпус нахилений ліворуч, погляд на праву руку. На 302 т. – акцентний поворот голови ліворуч. Замах правою рукою через III позицію з стрибком, акцентованим вниз, перенос ваги тіла на ліву ногу в plie, roll up. IV паралельна позиція Éffacé, права рука імітує рух стукання у двері (4 р.). 2 Тіні, розташовані ближче до куліс, виконують développé à la seconde правою ногою з протилежним нахилом корпусу ліворуч, та партерний слайд назад з правої ноги, права рука переводиться в пряму I позицію, а ліва - у пряму III позицію. 2 Тіні ближче до

	центру виконують body drop і розворот дрібним кроком на 360 в plie проти годинникової стрілки. Усі 4 Тіні виконують перенос ваги тіла на ліву ногу, коловий рух правою рукою назад (за годинниковою стрілкою), plie на лівій нозі, права нога фіксується у положенні cou-de-pied parallèle, права рука фіксує праву ногу за гомілку і після чого виконується виймання ноги в 8-му точку. Далі виконується крок на робочу ногу і ліва нога відкривається в II поз. на півпалець, обидві руки на рівні II позиції праворуч. Pas chassé de côté вліво, коловий рух руками за годинниковою стрілкою, contraction в положенні plie на лівій нозі. Release в положення Back Layout, contraction в положенні plie на лівій нозі, Release в положення Front Layout. 2 Tours chaînés з почерговими коловими рухами рук. Battement tendu à la seconde правою ногою, перехід у Plié sur les demi-pointes у II позиції, підняття рук через сторони вгору (пряма II позиція) з долонями, поверненими вниз до підлоги. закриття правої ноги у паралельну позицію з одночасним опусканням рук партеру. Розворот корпусу в профіль правим

	боком до глядача. Кроки «вперед-назад» із хвилею корпусу та імпровизаційними жестами рук.
	371 – 376 т. -pas glissé en IIème position large en plié у напрямку до центру: Феї і дівчинка з правої ноги, Тіні- з лівої. Збирання ніг у центр, розворот корпусу на 90° та дзеркальне повторення руху з іншої ноги. Battement tendu за ходом руху з перенесенням ваги тіла на робочу ногу, руки: allongé у II позиції.
	377- 382 т. Дівчинка виконує pas couru sur les demi-pointes en profil назад правим боком до глядача, Феї - pas couru sur les demi-pointes en profil лівим боком до глядача, Тіні – імпровізаційним кроком. Підготовка до підтримки.
	383 – 386 т. - Дівчинка здійснює розгін обличчям до двох паралельних ліній ансамблю.

	387 – 402 т. - при контакті дівчинка передає інерцію руху вперед і вгору, виходячи у горизонтальне положення животом до партеру, руки розкриті вбік у позицію *Allongé* у II позицію. Виконавці двох ліній синхронно підхоплюють солістку під грудну клітку, таз та стегна, фіксуючи її у повітрі.
	403 – 410 т. - Феї і Тіні стають в пари, тримаючись за лікті (один з пари en face, інший - en dos), I поз. ніг. Широкий змах правою/лівою рукою в сторону. 2 Феї і 2 Тіні підходять до дівчинки, дають їй руки або тримають за плечі.

 	411 – 426 т. - уп’ятьох підходять до світлової сфери, підіймають її і спрямовують погляд на глядача. Феї і Тіні, які стояли в парах, повільно підходять до дівчинки та приймають різні пози праворуч, ліворуч і позаду неї, символізуючи прийняття дівчинкою усіх граней її внутрішнього світу.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати теоретичного дослідження, присвяченого еволюції та практичному втіленню інклюзивного хореографічного мистецтва, можна констатувати, що світовий і вітчизняний досвід пройшов складний шлях від ексклюзії до сучасного розуміння інклюзії як невід'ємної складової гуманістичної культури. Завдяки міжнародним документам, таким як Конвенція ООН та Саламанська декларація, а також національній законодавчій базі, було створено правовий фундамент для забезпечення рівного доступу осіб з особливими освітніми потребами до якісного освітньо-творчого простору. Водночас аналіз науково-методичного дискурсу підкреслює необхідність поступового переходу від суто корекційно-реабілітаційного сприйняття дитини до осягнення її повноцінного художньо-естетичного та творчого потенціалу.

Дослідження провідних європейських і світових хореографічних прототипів, зокрема вистав «Frida & Frida», постановки «L'Enfant et les Sortilèges» та версій «Peter Pan», засвідчує, що матеріалізація внутрішнього світу, дитячих страхів на сцені вимагає відмови від побутової ілюстративності на користь метафоричної мови. Найбільш переконливо психологічні переживання розкриваються через введення персонажів-метафор (уявних двійників, Тіней), лаконічну сценографію та залучення світлових елементів як важливих сенсорно-просторових орієнтирів. Водночас порівняння класичних і сучасних пластичних рішень доводить, що саме лексика контемпорарі, партерні техніки та контактна взаємодія є найбільш гнучкими інструментами, які дозволяють органічно адаптувати руховий матеріал під індивідуальні можливості виконавців. Таким чином, синтез правових норм, психолого-педагогічних підходів та новаторських балетмейстерських прийомів утворює цілісний теоретико-методологічний базис для забезпечення повноцінної реалізації кожної дитини у хореографічному мистецтві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Концепти та стратегії розбудови інклюзивної освіти у часи війни та повоєнний період : монографія. Київ, 2025. 450 с. (Серія «Інклюзивна освіта»). С. 13. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747577/1/%2B%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%202025%20%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%BF%D0%B0%D1%94%D0%B2%D0%B0%20%D0%90.%D0%90.%2C%20%D0%A2%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%9C.%20%28%D0%BE%D1%81%D1%82%29_%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%96%D1%8F.pdf (дата звернення: 22.09.2026).
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с. С. 13.
3. Wolfensberger W. P. A brief introduction to Social Role Valorization: A high-order concept for addressing the plight of societally devalued people, and for structuring human services. 4th ed. Plantagenet, Ontario, 2013.
4. Грищенко Г. А. Стан реалізації соціально-економічного та фінансового механізмів державного управління інклюзивною освітою в Україні. *Механізми публічного управління*. 2020. Т. 31 (70), № 4. С. 57–64.
5. Боковикова Є. О. Правове регулювання міжбюджетних відносин при формуванні доходів місцевих бюджетів : дис. … д-ра філософії : 081 / Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. Харків, 2023. 259 с. URL: https://dspace.nlu.edu.ua/items/804d5875-b961-4410-b825-1206e2245ca2 (дата звернення: 22.09.2026).
6. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all / UNESCO. Paris : UNESCO, 2005. 40 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224 (date of access: 22.09.2026).

7. Боковикова Є. Специфіка постановчої діяльності хореографа в умовах інклюзивного мистецького середовища. *Культура та інформаційне суспільство XXI століття* : матеріали міжнар. наук. конф. молодих учених (м. Харків, 16–17 квіт. 2026 р.) / М-во освіти і науки України, ХДАК. Харків : ХДАК, 2026. Ч. 2. С. 4–6.
8. Гавеля О. М., Драч Т. Л. Розвиток пластичних здібностей дітей-аутистів засобами танцю-модерн в умовах сучасних культурно-мистецьких практик. *Мистецтвознавчі записки*. 2021. Вип. 39. С. 59–63. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-2180.39.2021.238684.
9. Подгорінова А. Ю. Застосування танцювально-рухової терапії у роботі з дітьми та їх батьками. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти* : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 22 квіт. 2022 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. С. 72–76.
10. Подгорінова А. Ю. Можливості танцювально-рухової терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі* : зб. матеріалів Всеукр. семінару-практикуму (м. Львів – м. Броди, 23–24 листоп. 2021 р.) / упоряд. Н. В. Воляник, О. А. Плахотнюк. Броди : Просвіта, 2022. С. 70–74.
11. Chyle-Silvestri F., Nestler U. Move2gether! – Spezifika von fähigkeitsgemischten Tanzensembles in Praxis und Forschung. Eine qualitative Studie. *Wissensplattform Kulturelle Bildung Online*. 2022. URL: https://www.kubi-online.de/artikel/move2gether-spezifika-faehigkeitsgemischten-tanzensembles-praxis-forschung-qualitative (дата звернення: 15.11.2025).
12. Dinold M. Inklusiv, kreativ und gestaltend tanzen. Tanzpädagogische Aspekte im inklusiven Sportunterricht. *Sportunterricht*. 2012. Vol. 61, No. 6. P. 173–177.
13. Seham J., Yeo A. J. Extending Our Vision: Access to Inclusive Dance Education for People with Visual Impairment. *Journal of Dance Education*.

2015. Vol. 15, No. 3. P. 91–99. DOI: https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1023954.

14. Типова освітня програма для 1–2 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку / під керівн. О. В. Чеботарьової. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2022. 128 с.
15. Бобренко І. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лікувальна фізкультура» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. 131 с.
16. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посіб. для студ. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 68 с.
17. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
18. Трояновська М. М. Адаптивна фізична культура : навч.-метод. посіб. для студ. чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2018. 104 с.
19. Hutzler Y. Evidence Based Practice and Research in Adapted Physical Activity: Theoretical and Data-Based Considerations. *Revista da Sobama*. 2006. Vol. 11, No. 1. P. 13–24.
20. Sherrill C. Adapted Physical Activity Pedagogy: Principles, Practices, and Creativity. *Adapted Physical Activity* / ed. by K. Yabe, K. Kusano, H. Nakata. Tokyo : Springer, 1994. P. 9–18. DOI: https://doi.org/10.1007/978-4-431-68272-1_2.
21. Kiphard E. J. Psychomotorik als Prävention und Rehabilitation: Bewegungshilfen für Kinder. Dortmund : Verlag Modernes Lernen, 1979. 248 S.
22. Davis W. E., Burton A. W. Ecological Task Analysis: Translating Movement Behavior Theory into Practice. *Adapted Physical Activity*

Quarterly. 1991. Vol. 8, No. 2. P. 154–177. DOI: https://doi.org/10.1123/apaq.8.2.154.

23. Maraj B. K. V., Hillman L. L. R., Jeansonne J. J., Ringenback S. D. Verbal and visual instruction in motor skill acquisition for persons with and without Down syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2003. Vol. 20, No. 1. P. 57–69. DOI: https://doi.org/10.1123/apaq.20.1.57.
24. Gillespie M. Summary versus every-trial knowledge of results for individuals with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2003. Vol. 20, No. 1. P. 46–55. DOI: https://doi.org/10.1123/apaq.20.1.46.
25. Karlyvas V., Reid G. Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2003. Vol. 20, No. 2. P. 182–199. DOI: https://doi.org/10.1123/apaq.20.2.182.
26. Dinold M., Zitomer M. Creating opportunities for all in inclusive dance. *Palaestra: Adapted Sport, Physical Education, and Recreational Therapy*. 2015. Vol. 29, No. 4. P. 45–50.
27. Young Show «Frida & Frida» feiert überwältigenden Erfolg / Friedrichstadt-Palast Berlin. URL: https://www.palast.berlin/news/young-show-frida-frida-feiert-ueberwaeltigenden-erfolg/ (дата звернення: 22.09.2026).
28. Schüler-Star in der Show «Frida & Frida» / B.Z. Berlin. URL: https://www.bz-berlin.de/unterhaltung/schuelerin-star-show-frida-frida (дата звернення: 22.09.2026).
29. L'Enfant et les Sortilèges [Video recording / TV Movie] / Directed by H. Hulscher ; Choreography by J. Kylián ; Music by M. Ravel ; Nederlands Dans Theater, 1986. URL: https://www.medici.tv/en/ballets/l-enfant-et-les-sortileges-jiri-kylian-nederlands-dans-theater (дата звернення: 22.09.2026).
30. L'Enfant et les Sortilèges (1925) / The George Balanchine Foundation : Catalogue of Works. URL: https://balanchine.org/balanchine-

catalogue/catalogue-of-works/48-lenfant-et-les-sortileges-1925 (дата звернення: 22.09.2026).

31. L'Enfant et les Sortilèges / Choreography by J.-C. Maillot ; Les Ballets de Monte-Carlo : Repertoire. URL: https://www.balletsdemontecarlo.com/en/repertoire-maillot-lenfant-et-sortileges (дата звернення: 22.09.2026).
32. Northern Ballet. Peter Pan, choreography and direction by D. Nixon. 2026. URL: https://northernballet.com/peter-pan (дата звернення: 22.09.2026). (дата звернення: 22.09.2026).
33. Kieft E. Dance, Empowerment and Spirituality. An ethnography of Movement Medicine : PhD thesis in Dance Anthropology / University of Roehampton. London, 2013. 348 p. URL: https://pure.roehampton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/623007/Kieft_combined_thesis.pdf (дата звернення: 19.09.2026).
34. Bennett L. Artificial Things [Dance Performance] / Choreography by L. Bennett ; Stopgap Dance Company. UK, 2014. URL: https://www.stopgapdance.com/work/artificial-things/ (дата звернення: 22.09.2026).
35. Benjamin A. Making an Entrance: Theory and Practice for Accessible Dance. London : Routledge, 2002. 160 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315012711.
36. Marwati A., Dewi O. C., Wiguna T. Visual-Sensory-Based Quiet Room for Reducing Maladaptive Behavior and Emotion in Autistic Individuals: A Review. *Proceedings of the International Conference on Health and Medical Sciences (AHMS 2020)*. Atlantis Press, 2021. Vol. 34 : Advances in Health Sciences Research. P. 265–269. DOI: https://doi.org/10.2991/ahsr.k.210127.061.
37. Stopgap Dance Company. Gaze [Dance Performance] / Choreography by R. Wakefield ; Stopgap Dance Company. UK, 2018. URL: https://www.stopgapdance.com/ (дата звернення: 22.09.2026).

38. Candoco Dance Company. Studies for C [Dance Performance] / Choreography by J. de Frutos ; Candoco Dance Company. UK, 2012. URL: https://candoco.co.uk/ (дата звернення: 22.09.2026).

ДОДАТОК 1

Апробація творчого проєкту «Світло дитячий мрій»

Основні положення та результати творчого проєкту пройшли практичну апробацію шляхом їх презентації на міжнародних і міських конкурсах, участі в освітньо-практичних заходах, а також через отримання державної та благодійної грантової підтримки:

Грантова підтримка та реалізація проєкту:

- творчий проєкт «Das besondere Licht der Kinderträume» («Світло дитячих мрій») отримав офіційне державне фінансування та грантову підтримку в межах федеральної німецької програми «Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung» від фонду Aktion Tanz – Bundesverband Tanz in Bildung und Gesellschaft e.V. (проєктне бюро ChanceTanz).

Підтримка інклюзивного напряму:

- високі досягнення учасниці студії з особливими потребами та успішне втілення адаптивного підходу були підтримані німецьким благодійним фондом Aktion Kindertraum gGmbH (м. Ганновер), який повністю профінансував участь дитини та супроводжуючої особи у міжнародному фестивалі «THE FESTIVAL BRIDGES IN RIMINI» в Італії у липні 2026 року.

Конкурсна апробація та сценічна презентація:

- Frühlingstanzpräsentationen im Städtischen Kulturzentrum in Police (Поліце, Польща, 16–19 квітня 2026 р.) — міжнародний культурний проєкт / презентація, сертифікат подяки танцювальній студії «Phänomen» під керівництвом Yevheniia Bokovykova за участь та внесок у розвиток дитячої хореографічної культури;
- Kinder- und Jugendfestival Landkreis MOL / Competition Strausberg (Штраусберг, Німеччина, 14 червня 2026 р.) — німецько-польський фестиваль-конкурс (Deutsch-polnisches Tanzfestival-Competition Strausberg / Fundusz Małych Projektów / Interreg Brandenburg – Polska),

диплом за 1 місце (1. Platz) у складі колективу «Phänomen» (Karussell e. V.);

- 24° Concorso Internazionale e Festival delle Arti «THE FESTIVAL BRIDGES IN RIMINI» (Ріміні, Італія, 28–29 липня 2026 р.) — міжнародний фестиваль-конкурс, диплом лауреата II ступеня (Diploma Laureate II) у номінації «Modern Choreography / Contemporary Dance / Groups» (вікова категорія: Mini Kids, 6–8 років; художній керівник і хореограф — Yevheniia Bokovykova);
- Kinder- und Jugendfestival Marzahn-Hellersdorf (Берлін, Німеччина, 03–04 жовтня 2026 р.) — великий міський фестиваль Берліна (офіційний районний сімейний фестиваль округу Марцан-Хеллерсдорф під патронатом Bezirkssatrat für Jugend, Familie und Gesundheit), диплом за 1 місце (1. Platz) у складі колективу «Phänomen» (Karussell e. V.).

Herzlichen Dank!

Das Städtische Kulturzentrum in Police und die Compania Baletowa unter der Leitung von Anna Głowacka, Małgorzata Huzarska und Ksenia Naumets möchten sich herzlich beim

Tanzstudio „Phänomen“

unter der Leitung von Yevheniia Bokovykova

für die Teilnahme an den Frühlingstanzpräsentationen im Städtischen Kulturzentrum in Police vom 16. bis 19. April 2026 bedanken.

Tanzen ist der vertikale Ausdruck einer horizontalen Begierde legalisiert durch Musik

~ George Bernard Shaw

Wir möchten den jungen Tänzerinnen und Tänzern für ihr Engagement, ihre harte Arbeit und ihre Liebe zum Ballett danken, die sie als Tänzerinnen und Tänzer zum Blühen gebracht haben.

Den Ausbildern gratulieren wir zu ihrem großen Herzen und ihrer anhaltenden Leidenschaft bei der Förderung ihrer jungen Talente.

Police, 18.04.2026 r.


Kinder- und Jugend
FESTIVAL
LANDKREIS MOL
Deutsch-polnisches Tanzfestival-Competition Strausberg
Niemiecko-Polski Festiwal Tanca-Competition Strausberg
URKUNDE
Dancer: Karussell e. V.
Crew : Phänomen
hat am Competition Strausberg
mit großem Erfolg teilgenommen.
ma włączone Competition Strausberg
wziął udział z wielkim sukcesem.
1. Platz
i.V. Karolin Langner
Bürgermeisterin der Stadt Strausberg
Gernot Schmidt
Landrat-Landkreis Märkisch-Oderland
Strausberg, 14.06.2026
Interreg
Brandenburg – Polska
Fundusz Małych Projektów
Klein-Projekte-Fonds
Euroregion
PRO EUROPA VIADRINA
In Zusammenarbeit mit der Polizeiinspektion MOL/Prävention, Stadt Strausberg, Landkreis Märkisch-Oderland, Land Brandenburg.
infos unter: www.kinder-und-jugend-festival-mol.de



Fondazione di beneficienza THE FESTIVAL BRIDGES
Centro per programmi artistici e culturali TAYLIS
Teatro ANDREJ TARKOVSKIJ

Comune di Rimini

24° Concorso
Internazionale e Festival delle Arti

THE FESTIVAL BRIDGES IN RIMINI

"RIMINI FEST 2026"

DIPLOMA

Laureate II

DANCE GROUP "PHÄNOMEN"

Age category: MINI KIDS (6-8 y.o.)
Artistic director and choreographer: YEVHENIIA BOKOVYKOVA
Karussell e. V.
Berlin, Germany
Main competitive and festival discipline: MODERN CHOREOGRAPHY / CONTEMPORARY DANCE / GROUPS

GIURIA:

RIMINI FEST – THE FESTIVAL BRIDGES

Rimini, 28 e 29 luglio 2026

INTERNATIONAL ART FESTIVAL AND CONTEST – THE FESTIVAL BRIDGES


Kinder- und Jugend
FESTIVAL
MARZAHN-HELLERSDORF
Das größte Familienfest des Bezirks
Unter der Schirmherrschaft von Gordon Lemm, Bezirksstadtrat für Jugend, Familie und Gesundheit
Name : Karussell e. V.
Crew : Phänomen
hat am
Kinder- und Jugendfestival Marzahn-Hellersdorf
mit Erfolg teilgenommen.
1. Platz
Gordon Lemm
Bezirksstadtrat für Jugend, Familie und Gesundheit
von Marzahn-Hellersdorf
Marzahn-Hellersdorf, 03.Okt.- 04.Okt.2026
WIR FÜR KINDER, JUGEND und FAMILIE
degewo
STADT UND LAND
Zimmer, Küche, Bad, Berlin.
ITALIAN FOOD BERLIN
infos unter www.kinder-und-jugend-festival-marzahn-hellersdorf.de
https://www.facebook.com/kjf.marzahn.hellersdorf