



”

Жиров О., Благова Т. Танцювальний гурток у кризових умовах: цифрові формати, безпекові виклики та адаптивні педагогічні практики. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 6. С. 64-73. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i6-008>.

Zhyrov O., Blagova T. Tantsiuvalnyi hurtok u kryzovykh umovakh: tsyfrovi formaty, bezpekovi vyklyky ta adaptivni pedahohichni praktyky [Dance club in crisis conditions: digital formats, safety challenges, and adaptive pedagogical practices]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 6. S. 64-73. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i6-008>.

УДК 379.821-053.2:793.3]:37.018.44

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i6-008

Олександр ЖИРОВ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-6969-398X>

zhyrov76@gmail.com

Тетяна БЛАГОВА

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5446-3412>

tatablagova@gmail.com

ТАНЦЮВАЛЬНИЙ ГУРТОК У КРИЗОВИХ УМОВАХ: ЦИФРОВІ ФОРМАТИ, БЕЗПЕКОВІ ВИКЛИКИ ТА АДАПТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті досліджуються педагогічні особливості організації роботи танцювального гуртка закладів загальної середньої освіти в умовах дистанційного та змішаного форматів навчання, спричинених пандемією COVID-19 та повномасштабним вторгненням РФ в Україну. Актуальність дослідження визначається відсутністю верифікованих методичних моделей для цього типу позашкільної діяльності та потребою в ефективних педагогічних рішеннях в умовах кризових обставин. Методологічну основу становлять концепція цифрової гуманістичної педагогіки відкритої освіти та модель змішаного навчання «ротація станцій». Дослідження спирається на комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез наукових праць із хореографічної, театральної, музичної педагогіки та педагогіки спорту; порівняльний аналіз адаптаційних стратегій гуртків різних спрямувань; метод міждисциплінарного трансферу апробованих підходів із суміжних галузей; системний аналіз ієрархічних зв'язків між педагогічними викликами та методичними рішеннями. На основі проведеного аналізу виокремлено чотири ключові виклики дистанційного навчання у позашкільній хореографічній освіті: відсутність кінстетичного зворотного зв'язку, технічні та технологічні бар'єри, мотиваційні труднощі добровільної участі та психоемоційні наслідки воєнного стану, які не мають аналогів у міжнародній педагогічній практиці. Порівняльний аналіз адаптаційних практик театральних, музичних і спортивно-масових гуртків дозволив ідентифікувати верифіковані педагогічні рішення в суміжних дисциплінах та обґрунтувати метод міждисциплінарного трансферу для танцювального гуртка. Як безпосередній результат цього аналізу обґрунтовано дев'ять методичних підходів: «сторітелінг-хореографія», «перевернуте репетирування», гейміфікація через систему танцювальних викликів, «split-screen» ансамбль, цифрове портфоліо виконавця, трансформація ролі педагога у фасилітатора-тьютора, дев'ятивимірний підтримки учасників, технологія «ситуації успіху» та мікронавчання з AI-асистованими підказками. Дистанційний і змішаний формати розглядаються як самостійний педагогічний простір із власними перевагами, що органічно доповнює традиційну практику гуртка.

Ключові слова: танцювальний гурток; дистанційне навчання; змішане навчання; хореографічна освіта; міждисциплінарний трансфер; цифрові компетентності; воєнний стан.

Oleksandr ZHYROV

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-6969-398X>

zhyrov76@gmail.com

Tetyana BLAGOVA

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5446-3412>

tatablagova@gmail.com

DANCE CLUB IN CRISIS CONDITIONS: DIGITAL FORMATS, SAFETY CHALLENGES, AND ADAPTIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

Abstract. The article examines the pedagogical features of organizing dance club activities at general secondary education institutions under distance and blended learning conditions brought about by the COVID-19 pandemic and Russia's full-scale invasion of Ukraine. The research is prompted by the absence of verified methodological models for this type of extracurricular activity and the need for effective pedagogical solutions under crisis circumstances. The methodological basis comprises the concept of digital humanistic pedagogy of open education and the Station Rotation blended learning model. The study employs a complex of theoretical methods: analysis and synthesis of scholarly works in choreographic, theatre, music, and sports pedagogy; comparative analysis of adaptive strategies employed by clubs of different orientations; the method of interdisciplinary transfer of tested approaches from adjacent disciplines; and systemic analysis of hierarchical relationships between pedagogical challenges and methodological solutions. Based on the analysis, four key challenges of distance learning in extracurricular choreographic education are identified: the absence of kinaesthetic feedback, technical and technological barriers, motivational difficulties inherent to voluntary participation, and the psycho-emotional consequences of wartime, which have no parallel in

international pedagogical practice. A comparative analysis of the adaptive practices of theatre, music, and sports clubs identified verified pedagogical solutions in adjacent disciplines and justified an interdisciplinary transfer method for the dance club context. As a direct outcome of this analysis, nine methodological approaches are substantiated: storytelling choreography, flipped rehearsal, gamification through a dance challenge system, split-screen ensemble, digital performer portfolio, transformation of the teacher's role into a facilitator-tutor, a nine-dimensional participant support system, the success situation technology, and microlearning with AI-assisted prompts. Distance and blended formats are conceptualized not as forced substitutes for in-person work, but as independent pedagogical spaces with distinct advantages that organically complement traditional choreographic practice.

Keywords: dance club; distance learning; blended learning; choreographic education; interdisciplinary transfer; digital competencies; wartime.

Постановка проблеми. Сучасна мистецька освіта в Україні опинилася у принципово новій ситуації під впливом двох взаємопов'язаних форс-мажорних обставин. Перша – пандемія COVID-19, яка у 2020 році змусила заклади освіти по всьому світу перейти на дистанційні форми роботи; за оцінкою UNESCO, у квітні 2020 р. дистанційним навчанням охоплено понад 1,5 млрд здобувачів освіти у 190 країнах [32]. Друга, якісно відмінна, – повномасштабне вторгнення РФ в Україну у лютому 2022 року, що поставило перед вітчизняними педагогами завдання, які не мають аналогів у міжнародній практиці: підтримання безперервності освітнього процесу в умовах безпекових загроз, масового переміщення населення та гострого психоемоційного стану учасників навчального процесу. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України в цих умовах стало нагальним пріоритетом.

Танцювальний гурток є особливо вразливою формою позашкільної діяльності в умовах нових форматів: хореографічне мистецтво органічно пов'язане зі спільним фізичним простором, тактильним контактом та ансамблевою взаємодією. Водночас вітчизняна педагогіка практично не має верифікованих методичних моделей для цього типу позашкільної діяльності. Наявні дослідження охоплюють або вищу хореографічну освіту, або загальні питання дистанційного навчання у школі, або суміжні тілесно орієнтовані дисципліни – фізичну культуру і спорт. Досвід суміжних мистецьких гуртків у дистанційному форматі, а також практика позашкільної освіти загалом залишаються незалученими як методичний ресурс хореографічної педагогіки. Ці прогалини й визначають актуальність пропонованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні засади цифрової педагогіки та інформатизації освіти розробляли В. Биков, М. Лещенко, Л. Тимчук [3], які обґрунтували концепцію цифрової гуманістичної педагогіки відкритої освіти, довівши, що навчальна діяльність в умовах цифрових трансформацій відбувається на перетині реального й віртуального просторів. Ця концепція є методологічним підґрунтям для осмислення специфіки дистанційного навчання у будь-якій мистецькій галузі, зокрема хореографічній. Зазначений напрям розвивають Н. Савастру та С. Говорченко [14], визначивши, що інформаційні технології в мистецькій освіті трансформують сутність перформативного мистецтва через інтеграцію мультимедійних ресурсів, цифрових платформ та інструментів штучного інтелекту й іммерсивних технологій.

Теоретичні засади змішаного навчання розробляють М. Horn та Н. Staker [23] через модель «ротація станцій», а вітчизняна систематизація механізму його впровадження представлена у дослідженні І. Самойленко та О. Попадич [15]. Принципово важливим є критичне розмежування між «аварійним дистанційним навчанням» та повноцінним змішаним навчанням, обґрунтоване С. Hodges, S. Moore та ін. [22].

Суміжні мистецькі дисципліни розробили спеціалізовані підходи до цифровізації. Кризові виклики онлайн-навчання музики аналізують D. A. Camlin та T. Lisboa [17], розмежовуючи «онлайн-навчання» від «екстреного дистанційного викладання» та обґрунтовуючи розвиток педагогічної резиліентності як ключового чинника успіху. Технологічні умови синхронного онлайн-навчання, викладання та виконання музики засобами відеоконференцзв'язку аналізують T. Lisboa, P. Jónasson та C. Johnson [24; 28], які висвітлили ефективність низьколатентних платформ у поєднанні з адаптованими комунікативними стратегіями. Театральна педагогіка розроблює специфічні методи адаптації до онлайн-середовища, спрямовані на компенсацію браку фізичного контакту через посилену образну та психологічну роботу, що обґрунтовують K. Nepplewhite, M. Mokoena та P. Van Vuuren, розглядаючи цифрову театральну практику як самостійний педагогічний простір з власним потенціалом [21; 29]. Питання використання ІКТ в освітньому процесі, зокрема роль відеозаписів й цифрового зворотного зв'язку для розвитку педагогічної рефлексії, дослідили S. Hennessy та R. Deaneу [20]. S. Deterding et al. [19] обґрунтовують, що гейміфікація – це додавання ігрових елементів (виклики, бейджі, прогресія) у реальне навчання; K. Карр [25] показує, як такі механізми (системи рейтингів, командні змагання) практично підвищують мотивацію учасників спортивних груп, що безпосередньо застосовується до танцювальних гуртків через розвиток командної ідентичності та заохочення регулярної участі.

У хореографічній педагогіці методичні основи роботи з колективом ґрунтовно досліджує О. Мартиненко [12], розглядаючи методику роботи та специфіку управління творчими процесами.

Розвиток хореографічної освіти в системі закладів культури і мистецтва в різних організаційних формах досліджує Т.Благова [4], розкриваючи історико-педагогічні концепти та механізми інституціалізації хореографічної підготовки. К.Булага [5] обґрунтував дидактичні умови організації діяльності дитячого хореографічного колективу, детально аналізуючи технологію «ситуації успіху» та технологію кайдзен як ключові інструменти позитивної мотивації та систематичного вдосконалення.

Сучасні дослідження розкривають практичні рішення для онлайн-навчання танцю: Z. Zhang та W. Wang [33] показують, як штучний інтелект аналізує рухи учнів; A. Akinleye та R. Payne [16] доводять, що Zoom розвиває критичне мислення та креативність; J. Li та M. A. Ahmad [27] систематизують вчені висновки про тренди та виклики онлайн-навчання танцю. N.-C. Demian [18] урівноважує технологію педагогічною метою, показуючи, як цифрові інструменти мають служити мистецтву, а не навпаки. Комплексний аналіз цифрових інструментів у хореографічній освіті, проведений С.Говорченко [7], показує, що відеоаналіз, системи захоплення руху, VR/AR та AI набули функціонального значення в розвитку рефлексивності та цифрової компетентності фахівців.

Досвід позашкільної та тілесно орієнтованої освіти свідчить про специфічні механізми адаптації до дистанційних форматів. Практичний досвід використання ІКТ у тілесно орієнтованих дисциплінах узагальнили О.Баштовенко та А.Рубан [1], довівши ефективність поєднання індивідуальних відеозавдань з командними онлайн-викликами у фізичній культурі і спорті та демонструючи механізми трансформації технічних обмежень на творчі можливості. Специфіку дистанційного навчання у суміжних мистецьких виконавських дисциплінах дослідила Я.Данилюк [8] на матеріалі навчання домристів, встановивши структурну ідентичність викликів з хореографічною освітою.

Специфіку дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану розкрила Р.Маховикова [13], виокремивши дев'ять взаємопов'язаних вимірів організації освітнього процесу. Досвід організації дистанційного навчання у закладах позашкільля узагальнили А.Корнієнко [11] та Л.Ворона [6], встановивши якісну відмінність позашкільного контексту від формальної освіти через добровільність участі, відсутність обов'язкового оцінювання та високу залежність від мотивації та групової динаміки. Експериментальна верифікація ефективності трикомпонентної моделі дистанційного навчання в позашкільлі проведена L. Vorona, N. Koponets, V. Zhamardi, I. Babenko, T. Blahova, O. Zhyrov [26], що за умов реалізації педагогічних чинників забезпечує оптимальний рівень організації освітнього процесу. Досвід дистанційного навчання мистецтва у загальноосвітній школі узагальнює О.Зубарева [9], акцентуючи на методичних рішеннях, застосованих під час пандемії, та специфіці інтегрованих мистецьких курсів.

Аналіз наявних джерел засвідчує чітку дослідницьку прогалину: жодне з існуючих досліджень не розглядає комплексно танцювальний гурток у дистанційному та змішаному форматах з одночасним урахуванням трьох ключових аспектів: а) специфіки позашкільної (добровільної) форми організації; б) унікального контексту воєнного стану в Україні; в) систематичного потенціалу міждисциплінарного трансферу методичних підходів від суміжних гуртків (театральних, музичних, спортивно-масових). Саме ці прогалини й визначають актуальність та науково-методичну значущість пропонованого дослідження.

Мета дослідження – на підставі теоретичного аналізу наукових праць та порівняльного розгляду адаптаційних практик суміжних мистецьких гуртків систематизувати ключові педагогічні виклики дистанційного та змішаного навчання у хореографічному гуртку закладів загальної середньої освіти й обґрунтувати методичні підходи до організації його роботи в кризових умовах.

Методи дослідження. Дослідження спирається на комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів: аналіз і синтез наукових праць із хореографічної, театральної, музичної педагогіки та педагогіки спорту і позашкільної освіти, що дозволило визначити теоретичні засади розуміння дистанційного та змішаного форматів навчання й виявити чотири ключові виклики дистанційної хореографічної освіти; порівняльний аналіз адаптаційних стратегій гуртків різних спрямувань для ідентифікації верифікованих педагогічних рішень у суміжних дисциплінах; метод міждисциплінарного трансферу – обґрунтоване перенесення апробованих підходів із суміжних галузей у практику хореографічного гуртка; системний аналіз – для виявлення ієрархічних зв'язків між педагогічними викликами та відповідними методичними рішеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння специфіки нових форматів роботи танцювального гуртка потребує насамперед теоретичного розмежування між «аварійним дистанційним навчанням» (emergency remote teaching), яким переважно й був перехід у 2020 р., і повноцінним змішаним навчанням як свідомо спроектованою педагогічною системою [22]. У першому випадку педагог переносить в онлайн-очну модель, жертвуючи перевагами обох форматів; у другому – проектує кожен компонент (асинхронний, синхронний, очний) відповідно до його унікального дидактичного призначення. Цей концептуальний зсув є умовою ефективності. Як конкретний організаційний механізм такого проектування у дослідженні застосовується модель «ротація станцій»

(Station Rotation) – одна з базових моделей змішаного навчання за М. Horn та Н. Staker [23], у якій учасники в межах одного заняття або теми по чергово переходять між різними форматами: робота з педагогом онлайн, самостійна робота з цифровими матеріалами та очна практика. Стосовно танцювального гуртка ця модель реалізується у трьох станціях: асинхронна (самостійне відпрацювання за відеозаписом педагога), синхронна онлайн (корекція, образна робота, рефлексія) та очна (ансамблева синхронізація, тактильна корекція, постановочна робота). Принципово важливо, що кожна станція виконує власне дидактичне призначення і жодна не дублює іншу; лише в цій логіці ротація набуває методичного сенсу, а не зводиться до механічного чергування форматів.

Теоретичний аналіз наукових праць дозволив виявити чотири ключові виклики дистанційного формату для танцювального гуртка. Перший – відсутність кінестетичного зворотного зв'язку. Хореографічне навчання онтологічно пов'язане з тілесним досвідом: педагог коригує поставу через дотик, допомагає відчутти правильне положення кінцівок, регулює м'язову напругу, а учень «відчуває» правильне положення м'язово-пропріоцептивно. В онлайн-форматі ця взаємодія повністю зникає, що суттєво ускладнює засвоєння рухових навичок, особливо у початківців. Теорія втіленого пізнання (embodied cognition) пояснює, чому відсутність тактильного контакту є глибинною педагогічною проблемою: рухове знання будується через тіло, а не лише через зоровий канал.

Другий виклик – технічні та технологічні бар'єри. Проведення онлайн-занять із хореографії потребує значних ресурсів: якісної відеокамери, відповідного покриття підлоги, аудіообладнання. Робота з простором – одна з фундаментальних складових хореографічної підготовки – в умовах домашнього середовища принципово обмежена. Критичними є затримки сигналу (latency) у відеоконференціях, що унеможливають синхронне групове виконання. Саме технічні обмеження утворюють один із найбільш стійких бар'єрів дистанційної хореографічної освіти [16].

Третій виклик – мотиваційний. Танцювальний гурток є добровільною формою діяльності, тож його стійкість залежить від внутрішньої мотивації та групової динаміки значно більше, ніж у формальному навчанні. А. Корнієнко встановила, що без цілеспрямованої мотиваційної підтримки учасники просто перестають відвідувати гурток [11]. Теорія самодетермінації Deci & Ryan визначає три базові потреби, що підтримують внутрішню мотивацію, – автономію, компетентність і приналежність – і дистанційний формат пригнічує передусім потребу приналежності, загострюючи відчуття відірваності від колективу [31].

Четвертий виклик є специфічно українським: повномасштабна агресія РФ додала до педагогічних труднощів глибокий психоемоційний вимір. Воєнні дії спричиняють хронічний стрес, тривожність, порушення концентрації. Вимушене переміщення родин змінює склад колективів, а регулярні повітряні тривоги переривають навчання навіть в очному форматі [10; 13]. Учасники гуртків потребують не лише хореографічної підготовки, а й психологічної підтримки, що принципово розширює функції керівника гуртка.

Попри ці виклики, аналіз практики засвідчив реальні здобутки нових форматів. Дистанційний формат уперше дозволив учасникам, що опинилися у різних містах і країнах, продовжувати заняття разом – для дітей у вимушеній еміграції регулярні онлайн-зустрічі з рідним колективом стали важливим засобом збереження культурної ідентичності. Відбулася стрімка цифровізація педагогів: оволодіння відеомонтажем, платформами Zoom, Google Meet, Padlet, Flipgrid. Практика відеозапису занять виявила якісно новий методичний ресурс: перегляд власного виконання дозволяє учневі бачити себе та здійснювати рефлексію, недоступну під час очного виконання, що прискорює корекцію технічних помилок. Дистанційний формат об'єктивно вимагає від учасників навичок самоорганізації: готувати простір, дотримуватися розкладу, самостійно відпрацьовувати матеріал.

Для виявлення нових підходів до організації танцювального гуртка проведено порівняльний аналіз досвіду трьох типів суміжних гуртків, результати якого систематизовано в таблиці 1.

На підставі порівняльного аналізу, представленого в таблиці 1, методом міждисциплінарного трансферу виявлено та обґрунтовано дев'ять методичних підходів до організації хореографічного навчання у дистанційному та змішаному форматах.

Перший підхід – «сторітелінг-хореографія» (перенесено з театральної педагогіки). Театральні гуртки успішно компенсували відсутність спільного фізичного простору, перенісши акцент із тіла на образ і сенс: обговорення внутрішніх станів персонажів, образну роботу до і після фізичного виконання [30]. Для танцювального гуртка цей підхід трансформується так: на початку кожного онлайн-блоку учасники отримують «образне завдання» – знайти і розмістити на спільній дошці 2–3 ілюстрації, що передають настрій наступного танцю; педагог пов'язує ці образи з хореографічним текстом, насичуючи рух смыслом. Відсутність тактильного контакту частково компенсується завдяки активізації емоційного залучення. В умовах воєнного стану підхід набуває терапевтичного виміру: хореографічні імпровізації на теми «дім», «надія», «повернення» дозволяють учасникам через рух проживати складний емоційний досвід.

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз практик дистанційної роботи гуртків різних спрямувань

Критерій	Театральний гурток	Музичний гурток	Спортивно-масовий гурток	Танцювальний гурток
Ключова проблема онлайн	Відсутність «живого» глядача і спільної сцени	Неможливість синхронного ансамблевого звучання через latency	Обмеженість контактних вправ і спільних змагань	Відсутність тактильної корекції і спільного простору
Адаптаційна стратегія	Акцент на образі, тексті, внутрішньому стані; онлайн-читки, спільні дошки	«Перевернута репетиція»: розучування вдома, ансамблева шліфовка онлайн	Індивідуальні відеозавдання + командні онлайн-виклики у соцмережах	Модель ротації станцій
Мотиваційний механізм	Роль у спільній виставі, онлайн-прем'єра	Прослуховування власного змонтованого запису	Рейтинги, бейджі, командне змагання	Демонстрація результатів на виступі
Роль педагога	Режисер-фасилітатор	Диригент-тьютор	Тренер-мотиватор	Викладач-коректор
Трансферний потенціал для хореографії	Образна робота, сторітелінг, психологічна підтримка через мистецтво	«Перевернуте репетирування», split-screen запис, цифрове портфоліо	Гейміфікація, командна ідентичність, онлайн-конкурси	Інтеграція міждисциплінарних підходів у єдину модель

Другий підхід – «перевернуте репетирування» (перенесено з музичної педагогіки). Принцип «flipped» – самостійне освоєння матеріалу вдома, а синхронна або очна зустріч присвячена спільній шліфовці і корекції – добре відпрацьований у музичних гуртках. Адаптований до танцювального гуртка, він реалізується так: педагог заздалегідь записує навчальний ролик (5–7 хв.) із поясненням нових рухів у дзеркальному відображенні; учні переглядають і відпрацьовують самостійно; синхронне заняття призначається для корекції, ансамблевої узгодженості та роботи з виразністю. Паралельно відеозаписи власного виконання стають інструментом рефлексії: їх перегляд дозволяє побачити помилки, непомітні під час виконання. Ця модель вирішує одну з ключових проблем дистанційного навчання хореографії – брак часу на введення нового матеріалу онлайн через технічні обмеження – і водночас розвиває самостійність та усвідомленість учнів у навчанні.

Третій підхід – гейміфікація через рейтинги, бейджі, командні челенджі в соціальних мережах (перенесено зі спортивно-масової педагогіки). Відповідно до досліджень S. Deterding [19] та К. М. Kapp [25], система щотижневих «танцювальних викликів» із публічними рейтингами, бейджами й командним змаганням, ефективно підвищує мотивацію й регулярність участі в дистанційному форматі, зміцнюючи групову ідентичність позашкільного гуртка. О. Баштовенко та А. Рубан [1] встановили, що поєднання індивідуальних відеозавдань з командними онлайн-викликами суттєво стимулює регулярність самостійних занять порівняно з традиційними домашніми завданнями. Для танцювального гуртка пропонується система щотижневих «танцювальних викликів» (dance challenges): учасники отримують мікрозавдання – відпрацювати конкретний елемент або короткий фрагмент і надіслати відеозвіт у закриту групу. Педагог або самі учасники обирають «виклик тижня», що відтворюється на початку наступного заняття. Система командного змагання між підгрупами зміцнює колективну ідентичність навіть у дистанційному форматі, ефективно відповідаючи на мотиваційний виклик.

Четвертий підхід – «split-screen» ансамбль – інтеграція досвіду музичних і театральних гуртків. Музичні гуртки розробили технологію змонтованого ансамблевого відеозапису, де окремі відеозаписи учасників поєднуються в єдине відеополотно, а театральні гуртки адаптували цей прийом для онлайн-вистав. У танцювальному гуртку кожен учасник записує свою партію вдома (у визначений час, під спільний аудіотрек), після чого педагог або обраний учасник монтує записи у єдиний split-screen кадр за допомогою доступних програм (CapCut, DaVinci Resolve, iMovie та ін.). Готове відео публікується у закритій групі гуртка, слугуючи і звітом про результат, і мотиваційним стимулом. Відеомонтаж вирішує критичну проблему – неможливість синхронного ансамблевого виконання через затримку (latency) – і перетворює технологічне обмеження на творчу можливість, породжуючи принципово новий формат ансамблевої взаємодії.

П'ятий підхід – цифрове портфоліо виконавця. У дистанційному форматі педагог позбавлений можливості систематично відстежувати індивідуальний прогрес кожного учасника, а самі учасники не

мають об'єктивного інструменту самооцінки поза суб'єктивним відчуттям від власного виконання. Я. Данилюк [8] наголошує, що систематичний аналіз власних відеозаписів дозволяє виконавцю вдосконалювати техніку ефективніше, ніж за суто словесного коментаря педагога. Для танцювального гуртка це трансформується у цифрове портфоліо виконавця: упродовж навчального року кожен учасник формує особисту відеотеку у закритому Google Classroom або на каналі YouTube, щомісяця завантажуючи короткий запис (30–60 сек.) виконання опорного елемента. Порівняння відео «до» і «після» стає потужним інструментом самооцінки, що розвиває усвідомленість і відповідальність за власний розвиток. Педагог, орієнтуючись на принцип фасилітації, не оцінює портфоліо за балами, а ставить питання для рефлексії: «Що змінилось? Що хочеш покращити? Який запис тебе найбільше здивував?» Наприкінці року портфоліо слугує основою для підсумкового звіту гуртка.

Шостий підхід – трансформація ролі керівника гуртка: від хореографа-коректора до фасилітатора-тьютора. І. Самойленко та О. Попадич [15] доводять, що змішане навчання якісно змінює роль педагога: він не є просто постачальником інформації, а стає провідником активного навчання. Для керівника гуртка це означає переосмислення власних завдань у кожному компоненті моделі: в асинхронному – він є автором навчального відеоконтенту; у синхронному онлайн – фасилітатором рефлексії та образної роботи; в очному – хореографом-практиком у класичному розумінні. Ця тричастинна рольова структура дозволяє оптимально розподілити педагогічні зусилля і уникнути «аварійного» копіювання очного заняття в онлайн. Для ефективного впровадження змішаного навчання необхідні розвинені цифрові компетентності педагога-хореографа.

Сьомий підхід – дев'ятивимірна система підтримки учасників гуртка. Р. Маховикова [13] пропонує розглядати дистанційне навчання у воєнний час як систему дев'яти взаємопов'язаних вимірів (психофізіологічний, адаптаційний, мотиваційний, матеріально-технічний, педагогічний, етичний, здоров'язбережувальний, безпековий, комунікативний), вибудовуючи методичний відгук на кожен. Адаптована до танцювального гуртка, ця рамка передбачає: у психофізіологічному вимірі – початок заняття з рухової розминки як психологічного налаштування; в адаптаційному – особливу увагу учасникам-переселенцям із акцентом на цінності їхнього внеску; у мотиваційному – «коло завершення» наприкінці кожного онлайн-уроку; у матеріально-технічному – планування асинхронних завдань на випадок відключень; у педагогічному вимірі – диференціація завдань за рівнями підготовки та забезпечення зворотного зв'язку через асинхронні відеозаписи; в етичному вимірі – культивування атмосфери взаємної поваги, приватності учасників та розпізнавання їхніх емоційних станів у воєнний період; у здоров'язбережувальному – рухові паузи задля профілактики гіподинамії; у безпековому – нагадування про необхідність перебування в укритті під час тривоги і «план Б» для таких занять; у комунікативному – простір для неформального спілкування між учасниками після занять.

Восьмий підхід – технологія «ситуації успіху», адаптована для танцювального гуртка в дистанційному форматі. К. Булага [5] обґрунтував цю технологію як ключовий дидактичний інструмент, що забезпечує позитивну мотивацію дітей до вивчення танцювального репертуару. В умовах дистанційного формату вона набуває особливого значення: в очному форматі ситуація успіху природно формується через аплодисменти, погляд педагога, похвалу партнерів; дистанційне середовище руйнує ці природні механізми, тому їх слід свідомо проєктувати. Компенсаторними рішеннями можуть бути: публічна демонстрація прогресу через «танцювальний виклик тижня»; «момент визнання» на початку онлайн-заняття, де педагог публічно фіксує маленьке досягнення кожного учасника; «цифрова зірка» – символ визнання у чаті після перегляду відеозвіту. Важливо, що ситуація успіху у цифровому середовищі не менш реальна, ніж в очному, – вона потребує лише свідомого педагогічного проєктування.

Дев'ятий підхід – мікронавчання та AI-асистовані підказки як доповнення до асинхронного компонента. Тривалі відеолекції є малоефективними в умовах частих переривань через тривоги та підвищеного стресового фону. М. Козир [10] обґрунтовує мікронавчання (microlearning) як ефективний формат для підтримання освітньої безперервності в умовах воєнного часу: короткі інтерактивні модулі замість тривалих занять дозволяють навчатися навіть за наявності обмеженого часу. Для танцювального гуртка мікронавчання трансформується у «хореографічні мікрокапсули»: замість традиційного 30-хвилинного відео педагог записує серію 3–5-хвилинних відеороликів, кожен з яких зосереджений на одному русі, одному елементі, одній образній ідеї. Такий формат легко виконати вдома між тривогами; він дозволяє учневі переглядати лише потрібний момент, а не шукати його у довгому відео; природно інтегрується з принципом кайдзен – поступового покращення через малі кроки. Рекомендаційні системи та чат-боти в Telegram-каналах хореографічних гуртків відкривають перспективу адаптивного навчання, персоналізованого відповідно до темпу й рівня кожного учасника.

Синтез зазначених підходів реалізується в межах моделі «ротація станцій», де кожна зі станцій – асинхронна, синхронна онлайн та очна – виконує власну дидактичну функцію, доповнюючи дві інші. В асинхронному компоненті реалізуються «перевернуте репетирування», мікронавчання,

«танцювальний виклик» та поповнення цифрового портфоліо. У синхронному онлайн-компоненті – корекція методом «зупинка-аналіз», «ситуація успіху» для кожного учасника, образна робота і «коло завершення». В очному компоненті – ансамблева синхронізація, тактильна корекція, постановочна робота та «split-screen» запис. Конкретне співвідношення часу між станціями визначається керівником залежно від наявності укриття, технічного оснащення учасників та поточної безпекової ситуації: у кризових умовах гнучкість — не методичне послаблення, а необхідна умова педагогічної відповідальності. Принциповою є не арифметична пропорція, а сама логіка тривимірної моделі – жодна станція не є надлишковою й жодна не дублює іншу.

Запропонована модель узгоджується з концептуальними засадами цифрової гуманістичної педагогіки [2; 3]: технологічні компоненти підпорядковані педагогічній меті збереження мистецького і людського виміру гуртка, а не навпаки. Дистанційний і змішаний формати осмислюються не як вимушений заміник очної роботи, а як самостійний педагогічний простір із власними перевагами, що органічно доповнює традиційну практику гуртка.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що дистанційний і змішаний формати роботи танцювального гуртка ЗЗСО постають як самостійна педагогічна реальність, яка потребує осмисленого методичного забезпечення. Чотири ключові виклики – відсутність кінестетичного зворотного зв'язку, технічні та технологічні бар'єри, мотиваційні труднощі й психоемоційні наслідки воєнного стану – не можуть бути подолані простим перенесенням очних методик в онлайн; вони потребують принципово нових підходів, що враховують специфіку кожного формату і добровільну природу позашкільної діяльності.

Порівняльний аналіз адаптаційних практик театральних, музичних і спортивно-масових гуртків виявив значний трансферний потенціал для хореографічної педагогіки. Дев'ять обґрунтованих у роботі міждисциплінарних підходів є безпосереднім результатом цього аналізу: кожен із них виведений з конкретних адаптаційних рішень суміжних дисциплін, верифікованих теоретично та обґрунтованих у координатах хореографічного навчання. Запропонована модель «ротації станцій» забезпечує педагогічно обґрунтований розподіл функцій між форматами без жорсткого нормування часових пропорцій, зберігаючи гнучкість, необхідну в кризових умовах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією ефективності запропонованих підходів на матеріалі конкретних гуртків; розробкою диференційованих рекомендацій для різних вікових груп учасників; дослідженням довготривалого впливу змішаного навчання на рівень хореографічної підготовки та психологічне благополуччя учасників в умовах воєнного стану.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Баштовенко О. А., Рубан А. Г. Використання сучасних інформаційних технологій для організації дистанційного навчання у фізичній культурі і спорті. *Науковий вісник ІДГУ*. 2023. Вип. 62. С. 25–33. [https://doi.org/10.31909/26168812.2023-\(62\)-3](https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(62)-3)
2. Биков В. Ю., Лещенко М. П. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 115–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13
3. Биков В. Ю., Лещенко М. П., Тимчук Л. І. Цифрова гуманістична педагогіка : навч. посіб. Полтава : Астрія, 2017. 181 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710669/1/Посібник%20ЦІПІ.pdf>
4. Благова Т. О. *Розвиток хореографічної освіти в Україні: історико-педагогічний концепт* : монографія. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2020. 488 с.
5. Булага К. М. Дидактичні умови організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020.
6. Ворона Л. І. Дистанційне навчання в закладах позашкільної освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 12 (44). С. 30–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2021_12_6
7. Говорченко С. М. Цифрові інструменти в освітньому процесі хореографії: інтеграція у вищу мистецьку освіту. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16741666>
8. Данилюк Я. В. Дистанційна освіта домристів у сучасних умовах: виклики, досвід, рекомендації. *Слобожанські мистецькі студії*. 2025. Вип. 1 (07). С. 37–42. <https://doi.org/10.32782/art/2025.1.7>
9. Зубарева О. Застосування дистанційної форми навчання інтегрованого курсу “Мистецтво” в загальноосвітній школі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип. 13. С. 13–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2020_13_4

10. Козир М. В. Цифрові інструменти для консультування в освіті дорослих: безпека та якість в умовах війни. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 07 березня 2025 р.* Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2025. С. 64–70. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51514>
11. Корнієнко А. Дистанційне навчання в закладах позашкільної освіти. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2020. Вип. 24 (1). С. 290–299. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2020_24\(1\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2020_24(1)_20)
12. Мартиненко О. В. Методика роботи з хореографічним колективом: теорія і практика: підручник. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. 390 с. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/423>
13. Маховикова Р. М., Денисенко В. В. Особливості організації дистанційного навчання в початковій школі в умовах війни. *SCIENTIA. Science of XXI Century: Development, Main Theories and Achievements*. The Hague, 2025. С. 194–200. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/3155>
14. Савастру Н. І., Говорченко С. М. Інформаційні технології у мистецькій освіті: нові можливості для творчого розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17603640>
15. Самоленко І., Попадич О., Попадич Б. Змішане навчання: інноваційний підхід до освітнього процесу в умовах цифрової трансформації. *Наукові праці МАУП. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 1 (60). С. 57–61. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.1.11>
16. Akinleye A., Payne R. Dance in Zoom: Using Video Conferencing Tools to Develop Students' 4C Skills and Self-Efficacy During COVID-19. *Journal of Dance Education*. 2021. Vol. 21 (3). P. 162–178. <https://doi.org/10.1016/j.jtsc.2022.101102>
17. Camlin D. A., Lisboa T. The digital 'turn' in music education (editorial). *Music Education Research*. 2021. Vol. 23 (2). P. 129–138. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792>
18. Demian N.-C. Exploring the intersection of dance education and digital technology. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*. 2024. Vol. 5. No. 1. P. 141–152. <https://doi.org/10.46819/TN.5.1.141-152>
19. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 2011. P. 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
20. Hennessy S., Deane R. The Impact of Collaborative Video Analysis by Practitioners and Researchers upon Pedagogical Thinking and Practice: A Follow-up Study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2009. Vol. 15 (5). P. 617–638. <https://doi.org/10.1080/13540600903139621>
21. Hepplewhite K. Curious About Theatre: Finding the Human Connection in a Digital Learning Project Collaboration with Curious Monkey Theatre Company for Applied Theatre University Students. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2022. Vol. 27 (2). P. 268–285. <https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2064213>
22. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
23. Horn M. B., Staker H. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco : Jossey-Bass, 2014. 336 p. URL: <https://books.google.com/books/about/Blended.html?id=8TgDBQAAQBAI>
24. Johnson C. A Framework for Teaching Music Online. London : Bloomsbury Academic, 2022. 216 p. <https://doi.org/10.5040/9781350201880>
25. Kapp K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco : Jossey-Bass, 2012. 336 p.
26. Larysa Vorona, Nataliia Kononets, Valeriy Zhamardiy, Iryna Babenko, Tetiana Blahova, Oleksandr Zhyrov (2023). The Model of Implementation of Distance Learning in Out-Of-School Education Institutions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 14(1). 228–239. <https://doi.org/10.47750/jett.2023.14.01.020>
27. Li J., Ahmad M. A. Evolution and trends in online dance instruction: a comprehensive literature analysis. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1523766>
28. Lisboa T., Jónasson P., Johnson C. Synchronous online learning, teaching, and performing. In: McPherson G. E. (Ed.). *The Oxford Handbook of Music Performance*. Vol. 2. 1st ed. Oxford : Oxford University Press, 2022. P. 499–527. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.013.23>
29. Mokoena M. T., van Vuuren P. J. Lessons Learnt from Teaching an Applied Drama and Theatre Pedagogy Online in a Digitally Divided South Africa. *Perspectives in Education*. 2023. Vol. 41 (1). P. 103–118. <https://doi.org/10.38140/pie.v41i1.6284>
30. Neelands J., Goode T. *Structuring Drama Work: 100 Key Conventions for Theatre and Drama*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2015. 170 p.
31. Richard M. Ryan and Edward L. Deci. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 pp. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
32. UNESCO. *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. Paris: UNESCO, 2020. 25 p.
33. Zhang Z., Wang W. Enhancing Dance Education Through Convolutional Neural Networks and Blended Learning. *PeerJ Computer Science*. 2024. Vol. 10. Art. e2342. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2342>

References

1. Bashtovenko O. A., Ruban A. H. Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii dlia orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u fizychnii kulturi i sporti. *Naukovyi visnyk IDHU*. 2023. Vyp. 62. S. 25–33. [https://doi.org/10.31909/26168812.2023-\(62\)-3](https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(62)-3) (in Ukrainian).
2. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Tsyfrova humanistychna pedahohika vidkrytoi osvity. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*. 2016. № 4. S. 115–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13 (in Ukrainian).

3. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P., Tymchuk L. I. Tsyfrova humanistychna pedahohika : navch. posib. Poltava : Astraia, 2017. 181 s. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710669/1/Posibnyk%20TsHP.pdf> (in Ukrainian).
4. Blahova T. O. Rozvytok khoreohrafichnoi osvity v Ukraini: istoryko-pedahohichni kontsept : monohrafiia. Poltava : TOV «ASMI», 2020. 488 s. (in Ukrainian).
5. Bulaha K. M. Dydaktychni umovy orhanizatsii navchalnoi diialnosti vykhovantsiv dytiachoho khoreohrafichnogo kolektyvu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09. Poltava : PNPi imeni V. H. Korolenka, 2020. (in Ukrainian).
6. Vorona L. I. Dystantsiine navchannia v zakladakh pozashkilnoi osvity. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika»*. 2021. Vyp. 12 (44). S. 30–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2021_12_6 (in Ukrainian).
7. Hovorchenko S. M. Tsyfrovi instrumenty v osvitnomu protsesi khoreohrafii: intehratsiia u vyshchu mystetsku osvitu. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*. 2025. № 21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16741666> (in Ukrainian).
8. Danyliuk Ya. V. Dystantsiina osvita domrystiv u suchasnykh umovakh: vyklyky, dosvid, rekomendatsii. *Slobozhanski mystetski studii*. 2025. Vyp. 1 (07). S. 37–42. <https://doi.org/10.32782/art/2025.1.7> (in Ukrainian).
9. Zubarieva O. Zastosuvannia dystantsiinoi formy navchannia intehrovanoho kursu "Mystetstvo" v zahalnoosvitnii shkoli. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. 2020. Vyp. 13. S. 13–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2020_13_4 (in Ukrainian).
10. Kozyr M. V. Tsyfrovi instrumenty dlia konsultuvannia v osviti doroslykh: bezpeka ta yakist v umovakh viiny. *Bezpechne osvitnie seredovyshche: novi vyklyky ta suchasni rishennia v umovakh voiennoho i povoiennoho chasu: materialy III Vseukr. nauk.-prakt. konf., 07 bereznia 2025 r. Ternopil: FOP Osadtsa Yu. V., 2025. S. 64–70. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51514> (in Ukrainian).*
11. Korniienko A. Dystantsiine navchannia v zakladakh pozashkilnoi osvity. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. 2020. Vyp. 24 (1). S. 290–299. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2020_24\(1\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2020_24(1)_20) (in Ukrainian).
12. Martynenko O. V. Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektyvom: teoriia i praktyka: pidruchnyk. Melitopol : Vydavnychi budynok Melitopolskoi miskoi drukarni, 2020. 390 s. URL: <https://dspace.bdu.org.ua/handle/123456789/423> (in Ukrainian).
13. Makhovykova R. M., Denysenko V. V. Osoblyvosti orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v pochatkovii shkoli v umovakh viiny. *SCIENTIA. Science of XXI Century: Development, Main Theories and Achievements*. The Hague, 2025. S. 194–200. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/3155> (in Ukrainian).
14. Savastru N. I., Hovorchenko S. M. Informatsiini tekhnologii u mystetskii osviti: novi mozhlyvosti dlia tvorchoho rozvytku. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*. 2025. № 24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17603640> (in Ukrainian).
15. Samoilenko I., Popadych O., Popadych B. Zmishane navchannia: innovatsiinyi pidkhid do osvitnoho protsesu v umovakh tsyfrovoi transformatsii. *Naukovy pratsi MAUP. Pedahohichni nauky*. 2024. Vyp. 1 (60). S. 57–61. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.1.11> (in Ukrainian).
16. Akinleye A., Payne R. Dance in Zoom: Using Video Conferencing Tools to Develop Students' 4C Skills and Self-Efficacy During COVID-19. *Journal of Dance Education*. 2021. Vol. 21 (3). P. 162–178. <https://doi.org/10.1016/j.jtsc.2022.101102>
17. Camlin D. A., Lisboa T. The digital 'turn' in music education (editorial). *Music Education Research*. 2021. Vol. 23 (2). P. 129–138. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792>
18. Demian N.-C. Exploring the intersection of dance education and digital technology. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*. 2024. Vol. 5. No. 1. P. 141–152. <https://doi.org/10.46819/TN.5.1.141-152>
19. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 2011. P. 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
20. Hennessy S., Deane R. The Impact of Collaborative Video Analysis by Practitioners and Researchers upon Pedagogical Thinking and Practice: A Follow-up Study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2009. Vol. 15 (5). P. 617–638. <https://doi.org/10.1080/13540600903139621>
21. Hepplewhite K. Curious About Theatre: Finding the Human Connection in a Digital Learning Project Collaboration with Curious Monkey Theatre Company for Applied Theatre University Students. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2022. Vol. 27 (2). P. 268–285. <https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2064213>
22. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
23. Horn M. B., Staker H. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco : Jossey-Bass, 2014. 336 p. URL: <https://books.google.com/books/about/Blended.html?id=8TgDBQAAQBAI>
24. Johnson C. A Framework for Teaching Music Online. London : Bloomsbury Academic, 2022. 216 p. <https://doi.org/10.5040/9781350201880>
25. Kapp K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco : Jossey-Bass, 2012. 336 p.
26. Larysa Vorona, Nataliia Kononets, Valeriy Zhamardiy, Iryna Babenko, Tetiana Blahova, Oleksandr Zhyrov (2023). The Model of Implementation of Distance Learning in Out-Of-School Education Institutions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 14(1). 228–239. <https://doi.org/10.47750/jett.2023.14.01.020>
27. Li J., Ahmad M. A. Evolution and trends in online dance instruction: a comprehensive literature analysis. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1523766>
28. Lisboa T., Jónasson P., Johnson C. Synchronous online learning, teaching, and performing. In: McPherson G. E. (Ed.). *The Oxford Handbook of Music Performance*. Vol. 2. 1st ed. Oxford : Oxford University Press, 2022. P. 499–527. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.013.23>

29. Mokoena M. T., van Vuuren P. J. Lessons Learnt from Teaching an Applied Drama and Theatre Pedagogy Online in a Digitally Divided South Africa. *Perspectives in Education*. 2023. Vol. 41 (1). P. 103–118. <https://doi.org/10.38140/pie.v41i1.6284>
30. Neelands J., Goode T. *Structuring Drama Work: 100 Key Conventions for Theatre and Drama*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2015. 170 p.
31. Richard M. Ryan and Edward L. Deci. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 pp. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
32. UNESCO. *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. Paris: UNESCO, 2020. 25 p.
33. Zhang Z., Wang W. Enhancing Dance Education Through Convolutional Neural Networks and Blended Learning. *PeerJ Computer Science*. 2024. Vol. 10. Art. e2342. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2342>

/ Матеріал надійшов до редакції: 20.04.2026 р. / Прийнято до друку: 25.05.2026 р. / Опубліковано: 30.06.2026 р. /



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).