

As the analysis of scientific sources has shown, the content of their professional training is dominated by professional education, while the pedagogical component is leveled. At the same time, there is a necessity to update the content and technologies of professional and pedagogical training of future specialists in the agricultural sector:

The article analyzes and substantiates the structural and functional model of training future agricultural specialists for professional activities. Components of the model: whole-diagnostic unit (defined the purpose and objectives of training future specialists in the agricultural sector for professional activities), didactic unit (methods of professional and pedagogical training of specialists in the agricultural sector); content-procedural unit (motivational, cognitive, professional-reflexive components); prognostic-effective unit (levels, criteria, indicators), which in unity ensure the achievement of the expected result – the readiness of future specialists in the agricultural sector for professional activity.

An analysis of the concepts of «model», «modelling» has been accomplished, taking into account different approaches to their interpretation. It is noted that the model means an imaginary or materially realized system that reflects, reproduces or simulates the structure and action of a particular object of study.

The prospect of further research is determined by the experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions and the Models of preparation of future specialists of the agricultural sector for professional activity.

Key words: model, professional training, components, professional activity, agricultural specialist.

УДК 376.011.3-051:378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.78.29>

Лопухіна Т. В.

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемам готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу освіти.

Представлено тлумачення сутності поняття «компетентнісний підхід». Важливим моментом у розумінні сутності компетентнісного підходу є диференціація понять «компетенція/компетентність» як центрального поняття. Аналіз досліджень з проблеми компетентності дав змогу умовно виділити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Перший етап характеризується введенням у науковий обіг (апарат) категорії «компетенція» та поняття «комунікативна компетентність»; другий етап відзначається використанням категорії «компетенція/компетентність» у теорії і практиці мовної комунікації; третій етап позначається сплеском наукового інтересу до зазначеної проблеми.

Автор констатує, що концепція компетентнісного підходу, яка останнім часом активно розробляється і у світовій, і у вітчизняній педагогічній теорії і практиці, дає змогу створювати гармонійний особистісний простір, успішно вирішувати завдання професійної діяльності педагога закладу спеціальної та інклюзивної освіти та адаптуватися до життєвих ситуацій.

Розкрито шляхи підвищення професійної компетентності педагога закладу спеціальної, загальної середньої та дошкільної освіти до діяльності з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти, оскільки педагогам належить виняткова роль у навчанні такої дитини, її адаптації та соціалізації. Технологічний компонент професійного розвитку педагогів спеціальної та інклюзивної освіти розглянуто як сукупність фахових умінь і навичок, що формуються за умови: забезпечення диференційованого підходу до підвищення кваліфікації педагогічних працівників; упровадження інноваційних технологій навчання; забезпечення практичної спрямованості курсів підвищення кваліфікації.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність педагога, інклюзивна освіта, післядипломна педагогічна освіта.

Сьогодення характеризується глибокими змінами в різних галузях суспільного життя, у тому числі в освітньому просторі. Реформування і модернізація освіти, які відбуваються нині в умовах суспільних трансформацій, вимагають її відповідності цивілізаційним викликам, одним з яких є забезпечення доступу до загальноосвітнього простору і якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Реформування освітньої системи України, що передбачає усталення інклюзивної парадигми у межах Нової української школи з акцентом на освітню підтримку та адаптацію чинників навколишнього середовища, зумовило суспільний запит на підготовку педагогів, які спроможні швидко і якісно включитися у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, та окреслило їхню недостатню готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти [3, с. 13].

Нині система фахової освіти перебуває на перетині між традиційною системою (традиційні цінності, установки, звички) і модернізованою системою, що розпочала своє формування і спрямована на забезпечення оптимальних умов для освіти всіх представників суспільства. Ми це пояснюємо виникненням змін у структурі фахової компетентності педагога у системі дошкільної та інклюзивної освіти через бажання

України інтегруватися до європейського простору. З урахуванням цих умов заклади освіти, особливо заклади дошкільної загальної середньої та спеціальної освіти, мають розширити свої функції, стати обов'язковими для відвідування дітьми. Особливої уваги заслуговує необхідність удосконалення системи закладів інклюзивної освіти, зокрема, врахування можливостей соціалізації дітей з інвалідністю.

Під поняттям «інклюзія» прийнято вважати процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі (насамперед тих, хто має певні порушення у психологічному або фізичному плані); «учні з особливими потребами» – це учні із порушеннями у психічному або фізичному розвитку, які потребують врахування їхніх особливостей у створенні доступу до якісної освіти.

Важливо зазначити, що система інклюзивної освіти є сучасним трендом, але він аж ніяк не відмінняє сучасну систему диференційованої професійної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише за умови постійного удосконалення систем професійної та інклюзивної освіти. Запровадження інклюзивної освіти має здійснюватися поступово, у міру створення належних соціально-економічних умов, підготовки кваліфікованих педагогів і змін ставлення суспільства до дітей з інвалідністю.

Отже, одним з ключових компонентів успішного впровадження інклюзивного навчання визначено наявність професіоналів, здатних задовольнити потреби всіх учнів в інклюзивному освітньому середовищі.

Запровадження ідей інклюзії в практику закладу освіти значною мірою залежить від компетентного педагога-професіонала. Сучасна педагогічна освіта поступово переорієнтовується з підготовки вчителя, здатного лише на відтворення традиційної моделі педагогічної діяльності, на підготовку компетентного педагога-професіонала, який може будувати власну професійну діяльність на засадах цінностей розвитку особистості дитини. Різні аспекти компетентнісного підходу висвітлено в наукових працях І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, В. Лозової, Н. Кузьміної, В. Болотова, А. Хуторського та інших.

Українськими та зарубіжними вченими дослідження проблеми здійснюється в різних напрямках: трактування поняття «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномена (В. Адольф, А. Алексюк, О. Белкін, М. Волошина, І. Зязюн, Б. Ельконін, Н. Ничкало, Г. Терещук); визначення професійно-педагогічної компетентності вчителя (О. Козирева, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Марков, Р. Пахомова); моделювання процесу її формування (О. Дахін, Н. Кузьміна, В. Серіков, М. Чошанов, О. Шиян); розкриття її змісту (В. Бондар, В. Бездухов, А. Маркова, Я. Кодлюк, Ю. Татур).

Питання впровадження інклюзивної освіти в Україні останніми роками стали актуальними для багатьох дослідників. Зокрема, досліджуються такі проблеми: загальні аспекти організації інклюзивного освітнього простору (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Слободянюк, Н. Софій); дошкільна інклюзія (І. Білецька, Л. Білецька, О. Завальнюк); окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями з особливими потребами (В. Бондарь, Л. Гречко, М. Матвеева, С. Миронова, Н. Назарова, В. Синьова, Л. Шипіцина); професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (І. Демченко, С. Юсупова); організація навчально-виховного і корекційного супроводу в інклюзивному класі (О. Кулик, С. Литовченко, Ю. Найда, І. Супрун, О. Таранченко, В. Шнайдер, Г. Фінько) та ін.

Натепер шляхи формування інклюзивної компетентності педагога, фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору виявлено в дослідженнях таких науковців, як: Al-Yagon, L. Florian, T. Loreman, M. Margalit, R. Pirttima, M. Takala, M. Törmänen, М. Альохіна, В. Гладуш, Т. Дегтяренко, І. Демченко, А. Колупаєва, І. Малишевська, Н. Пахомова, В. Синьов, Д. Супрун, О. Таранченко, В. Хитрюк, З. Шевців, А. Шевцов, М. Шеремет та ін. [3, с. 24].

Метою сучасної системи освіти є забезпечення доступності освітніх ресурсів для закладів освіти. Триває формування і поширення нової філософії суспільства – створення умов для активної участі у житті суспільства, у тому числі людей з тими чи іншими порушеннями розвитку, що відповідає нормам міжнародних актів на рівні ООН. Одним зі складних напрямів деінституалізації системи освіти є інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, упровадження якого безпосередньо пов'язане з рівнем компетентності педагогічних працівників інклюзивних закладів освіти.

Слід зауважити, що у численних дослідженнях з проблеми компетентнісного підходу відсутнє чітке визначення компетентності як психологічного феномена. Важливим моментом у розумінні сутності компетентнісного підходу є диференціація поняття «компетенція/компетентність» як центрального.

Мета статті – здійснення теоретичного аналізу поняття «професійна компетентність педагога в галузі спеціальної та інклюзивної освіти» та окреслення шляхів підвищення професійної компетентності педагога закладу спеціальної, загальної середньої та дошкільної освіти до діяльності з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз наукової літератури показує, що є два найпоширеніші варіанти тлумачення: вони ототожнюються або диференціюються. Найбільш експліцитно відповідно до першого варіанту тлумачення подані в Глосарії термінів Європейського фонду освіти (ЄФО) [1, с. 3].

Компетенція визначається як: 1) здатність виконувати щось добре або ефективно; 2) відповідність вимогам, які висуюються під час працевлаштування; 3) здатність виконувати особливі трудові функції. У джерелі також зазначається, що «термін «компетентність» використовується в тих же значеннях». З таким ототожненням важко погодитися, про що свого часу говорив Н. Хомський у контексті теорії мови:

«ми проводимо фундаментальне розрізнення між компетенцією (знанням своєї мови тим, хто говорить/слухає) і вжитком (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях)» [1, с. 3]. У наведеній тезі під поняттям «вжиток» автор розуміє актуальне виявлення компетенції як результат засвоєного суб'єктом, тобто компетентністю.

Отже, ще в 60-ті роки минулого століття було закладено розуміння різниці в поняттях «компетенція/компетентність». Але, незважаючи на проведенне розмежування, і в працях більш пізнього часу трапляється отождоення понять. Ми поділяємо точку зору І. Зимньої щодо розмежування понять, яка трактує компетентність як інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях (компетенціях) [1, с. 37].

Аналіз досліджень з проблеми компетентності (Н. Кузьміна, А. Маркова, Дж. Равен, Л. Мітіна, А. Хуторської) дав змогу умовно виділити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Перший етап окреслюється періодом 60–70-х років ХХ століття і характеризується введенням у науковий обіг (апарат) категорії «компетенція» та поняття «комунікативна компетентність» (Дж. Хаймс); другий етап – 70–90-і рр. відзначається використанням категорії «компетенція/компетентність» у теорії і практиці мовної комунікації. Третій етап – 90-і роки і дотепер позначається сплеском наукового інтересу до проблеми у вітчизняних (В. Лозова, О. Локшина, О. Пометун, Л. Пуховська) та російських дослідників (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Петровська та інші).

У структурі професійної компетентності Н. Кузьміна виділяє такі її види, як: спеціальна й професійна компетентність у межах дисципліни, що викладається; методична компетентність у формуванні знань, умінь і навичок учнів; соціально-психологічна компетентність у спілкуванні; диференційно-психологічна компетентність стосовно мотивів, здібностей і спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність педагога [2, с. 38].

Розвиваючи думку щодо використання в освіті компетентнісного підходу, О. Пометун вказує, що його реалізація передбачає переосмислення цільових настанов, що, своєю чергою, зумовлює і необхідність змін у стандартах освіти, які б визначали перелік і зміст компетенцій [6, с. 17].

Нам близька точка зору І. Зимньої [1, с. 38], яка запропонувала теоретичну основу для виділення груп ключових компетентностей. Отже, за логікою І. Зимньої у нашій інтерпретації пропонуємо визначити три групи ключових компетентностей:

- компетентності, що належать до самого себе як особистості і суб'єкта життєдіяльності, – *особистісна й суб'єктна компетентність*;
- компетентності, що належать до взаємодії з іншими людьми, – *соціально-комунікативна компетентність*;
- компетентності, що належать до діяльності людини в усіх її типах і формах, – *професійна компетентність (управлінська, теоретична, технологічна тощо)*.

Зауважимо, що в професійно-педагогічній діяльності як такій, що охоплює зазначені вище сфери взаємодії людини і суспільства, системоутворюючим фактором буде слугувати, на нашу думку, професійна компетентність, до структури якої цілком органічно можна включити й особистісну, і суб'єктну, і соціально-комунікативну компетентності, оскільки в процесі вирішення професійних завдань педагог виступає як активний суб'єкт діяльності та ефективний комунікатор. А в змістовому відношенні вони можуть бути описані через відповідні знання, уявлення, програми дій (технології), систему цінностей і ставлень, що трансформуються в об'єктивну педагогічну дійсність (реальність) через педагогічну свідомість.

Отже, можна констатувати, що концепція компетентнісного підходу, яка останнім часом активно розробляється і у світовій, і у вітчизняній педагогічній теорії і практиці, спрямована на формування особистості суб'єкта професійної діяльності з розвиненою свідомістю, що проявляється соціально й особистісно позитивною ціннісно-сміисловою світоглядною основою, дає змогу створювати гармонійний особистісний простір, успішно вирішувати завдання професійної діяльності та адаптуватися до життєвих ситуацій.

Але чимало питань залишаються нерозв'язаними, попри посилені інтерес дослідників до проблеми інклюзивної освіти. Це проблема професійної підготовки вчителя закладу загальної середньої освіти до діяльності з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти, оскільки педагогам належить виняткова роль у навчанні такої дитини, її адаптації та соціалізації. І тому організація курсових, міжкурсних заходів, стажування у системі підвищення кваліфікації для широкого кола різних спеціалістів є обов'язковою умовою ефективного впровадження інклюзивної освіти.

За результатами дослідження, проведеного на замовлення Програми розвитку ООН в Україні, що працює в межах Програми ООН з відновлення та розбудови миру (United Nations Recovery and Peacebuilding Programme, UN RPP), серед бар'єрів, що сповільнюють відкриття нових інклюзивних груп/класів, є брак вузькоспеціалізованих фахівців.

У науковому дослідженні О. Мартинчук засвідчує вкрай недостатній рівень готовності фахівців до впровадження інклюзивного навчання, що стосується таких позицій, як: повага до різноманіття учнів; планування та організація індивідуальної допомоги; створення і оцінка інклюзивного освітнього середовища,

класний менеджмент, командна робота з фахівцями і батьками, постійний особистісний та професійний розвиток тощо. Отримані результати дослідження свідчать про необхідність системної підготовки і підвищення фахової компетентності спеціалістів у плані їхньої здатності реалізовувати інклюзивні технології і розбудовувати інклюзивне освітнє середовище [4, с. 74].

Ми виокремлюємо в концептуальній моделі професійної компетентності в галузі спеціальної та інклюзивної освіти три складники: образно-цільовий, інтелектуально-інформаційний і технологічний. Образний складник включає образи-цілі різного рівня, образи-об'єкти, образи-умови. Інтелектуально-інформаційний характеризується інформаційною повнотою (насиченістю), що забезпечує володіння інтегрованими знаннями, розумінням причинно-наслідкових зв'язків, формуванням конструктивного мислення, готовністю до використання широкого спектра сучасних технологій. Технологічний складник проявляється в тому, що педагог може вибудовувати й втілювати систему освітньої діяльності дітей з ООП з прогнозованим результатом, спрямованим на розвиток особистості учня, тобто виступати суб'єктом професійної діяльності.

Технологічним компонентом професійного розвитку педагогів є сукупність фахових умінь і навичок, що формуються за умови: забезпечення диференційованого підходу до підвищення кваліфікації педагогічних працівників; упровадження інноваційних технологій навчання; забезпечення практичної спрямованості курсів підвищення кваліфікації.

Психолого-педагогічними умовами забезпечення ефективності цього процесу виступають: створення навчально-професійного співтовариства – студенти, викладачі, педагоги шкіл і вихователі ЗДО; проєкування змісту фахових дисциплін на засадах єдності двох контекстів – соціокультурного контексту професійної діяльності й контексту особистісного самовизначення педагога; створення інтерактивного комунікативного середовища та ціннісно-смыслового простору; розробка методичного інструментарію корекційного супроводу дитини з ООП в умовах навчального закладу та в закладах позашкільної освіти через проведення вебінарів, майстер-класів для підвищення професійної компетентності педагогічних працівників різних категорій щодо використання дистанційних технологій у роботі з дітьми з ООП.

Висновки. Отже, підвищення вимог до професійної компетентності стає нагальною проблемою та умовою розвитку неперервної освіти педагога, розвитку рефлексії, смислів, стійких мотивів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Використана література:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 117 с.
3. Мартинчук О. В. Теорія і практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... док. пед. наук : 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2019, 614 с.
4. Мартинчук О. В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2019. Вип. 36. С. 74–83.
5. Лопухіна Т. В. Формування професійної свідомості майбутнього педагога в процесі вивчення фахових дисциплін : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.04. Луганський національний університет ім. Т. Шевченка, 2009.
6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчаренко.* Київ, 2004. С. 16–25.

References:

1. Zimnyaya I. A. (2004) Klyucheverye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education]. Moscow: Issled. tsentr. probl. kachestva podgot. spetsialistov. 38 s. [in Russian]
2. Kuzmina N. V. (1990) Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]. Moscow: Vyssh. shk. 117 s. [in Russian]
3. Martynchuk O. V. (2019) Teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinnoi diialnosti v inkluzyvnomu osvithnomu seredovyschi. Doctor's thesis. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. 614 s. [in Ukrainian]
4. Martynchuk O. V. (2019). Aktualizaciya problemi pidgotovki fahivciv v galuzi spetsialnoi osvity do diyalnosti v inkluzyvnomu osvithnomu prostori [Actualization of the problem of training of specialists in special education for activity in inclusive educational space]. *Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya No. 19. Korekciyna pedagogika ta specialna psihologiya*, 36, 74–83 [in Ukrainian]
5. Lopukhina T. V. (2009) Formuvannia profesiinnoi svidomosti maibutnoho pedahoha v protsesi vyvchennia fahovykh dystsyplyn [Formation of professional consciousness of the future teacher in the process of studying professional disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Luhansk. Natsionalnyi universytet ym. T. Shevchenka [in Ukrainian]
6. Pometun O. I. (2004) Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian teachers around the introduction of a competency-based approach in Ukrainian education]. Kyiv. «KIS». 16–25 [in Ukrainian]

Lopukhina T. V. Improving the professional competence of teachers in the field of special and inclusive education

The article is devoted to the problems of teachers' readiness to implement inclusive education of children with special educational needs in the conditions of an educational institution.

An essence interpretation of competency approach concept is presented. An important point in understanding the essence of the competence approach is the differentiation of the concepts of «competence/competence» as a central concept. The research analysis on the problem of competence allowed to conditionally distinguish three stages of formation of the competence approach in education. The first stage is characterized by the introduction of the category «competence» and the concept of «communicative competence», the second stage is marked by the use of the category «competence/competence» in the theory and practice of language communication and the third stage is marked by a surge of scientific interest.

The author states that the concept of competence approach, which has recently been actively developed in both world and domestic pedagogical theory and practice, allows to create a harmonious personal space, successfully solve the problem of professional activity of a teacher of special and inclusive education and adapt to life situations.

Ways to increase the professional competence of teachers of special, general secondary and preschool education to work with children with psychophysical development in the institute of postgraduate pedagogical education, as teachers have an exclusive role in teaching such a child, its adaptation and socialization. The technological component of professional development of teachers of special and inclusive education is considered as a set of professional skills and abilities that are formed under the condition of: providing a differentiated approach to professional development of teachers; introduction of innovative learning technologies; ensuring the practical orientation of advanced training courses.

Key words: competence approach, professional competence of a teacher, inclusive education, postgraduate pedagogical education.

УДК 378.792/793.3(73):37.043

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.78.30>

Маньковська О. Ю.

**ХОРЕОГРАФІЧНІ ТЕХНІКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК
У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ**

У статті представлено аналітичний огляд наукових доробків українських, європейських та американських дослідників з вивчення прогресивних та ефективних хореографічних технік, що застосовуються у професійній підготовці акторів. Автором визначено, що розвиток хореографічних умінь у майбутніх акторів важливий для формування та розвитку майстерності майбутнього актора: чим більше уважний студент (майбутній актор) у виконанні хореографічних рухів, тим легше йому координувати рухи на сцені. Встановлено, що хореографічні вміння, які опанує майбутній актор, сприяють розвитку гостроти уваги та інтелектуальної сконцентрованості та водночас усвідомлення руху забезпечує меншу напруженість через хвилювання.

У стаття доведено, що хореографічне мистецтво нерозривно пов'язане з функціонуванням драматичних факультетів та спеціальностей загалом. Автором визначено, що хореографія передбачає формування тілесно-кінестетичного інтелекту майбутнього актора, що позначається як здатність до використання свого тіла високодиференційованими та кваліфікованими способами цілеспрямовано та контрольовано виражати емоції, відтворювати образ.

Автором встановлено, що хореографічні техніки дають змогу розслабитися тілу, що сприяє покращенню фізіологічних функцій, що своєю чергою дозволяє навчитися актору почуватися комфортніше на прослуховуваннях, психологічно розслабитися для того, щоб бути спроможним вільно висловитися на прослуховуванні та легко передавати емоції своїм тілом, що якісно впливає на формування професійної майстерності майбутнього актора. Визначено, що основна мета хореографічних технік полягає у розширенні навичок контролю над здібностями актора, його вміння концентрувати свою увагу за межами того, що зазвичай пропонується в американських консерваторіях акторської освіти. Хореографічні вправи і техніки, представлені у дослідженні, націлені на підвищення рівня свідомої обізнаності та концентрації уваги акторів – двох найважливіших якостей будь-якої серйозної акторської майстерності і навичок. Пропоновані інструменти та підходи дають можливість окремим акторам і викладачам акторської майстерності рівною мірою розвивати навички уваги, зосередженості і самосвідомості засобами окремих хореографічних технік.

Ключові слова: хореографія, професійні навички, майбутні актори, хореографічні техніки.

З моменту заснування практики професійної підготовки майбутніх акторів у різних країнах світу формування майстерності засобами розвитку моторики та рухової активності завжди було частиною освітніх програм в університетах такого профілю. Так, у сучасних закладах вищої освіти професійної підготовки акторів у Великій Британії охоплено широке коло предметів, включаючи хореографію, танці, ритміку і розвиток соматки [16]. Рух для актора – це курс, розроблений для розвитку фізичних здібностей учнів акторської майстерності. Хореографічні практики допомагають закласти фундамент для фізичних сил, необхідних для акторської майстерності, а також базових технік, необхідних для прослуховування в музичному театрі і хореографії. Підкреслюючи значення хореографічного складника підготовки у системі театральної освіти, Ю. Громов відзначав, що одна з тенденцій розвитку сучасного театру полягає в максимальному розширенні