

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ПОЛІХРОНІДІ АГЛАЯ ГРИГОРІВНА**

УДК 378:37.011.3-051:78]:376(043)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

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

\_\_\_\_\_ А. Г. Поліхроніді

Науковий керівник: Сироткіна Жанна Єрофіївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2021

## АНОТАЦІЯ

Поліхроніді А. Г. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Міністерство освіти і науки України. – Одеса, 2021.

У дисертації подано теоретичне узагальнення й нове вирішення наукової проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що дозволило розробити й апробувати модель та експериментальну методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови її реалізації.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Наукова новизна дослідження.** Уперше визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності; використання інтерактивних методів навчання в процесі партнерської взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва як учасників освітнього процесу; наповнення компонентів освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти); науково обґрунтовано сутність феномену «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти», визначено його структуру (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний,

рефлексивний компоненти), критерії (особистісно-настановний, орієнтаційно-інформаційний, операційно-процесуальний, оцінно-корегувальний) із відповідними показниками; схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (високий, достатній, задовільний, низький); розроблено модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (ціннісно-зумовлений, практико-хронологічний, аналітично творчий етапи). Уточнено сутність конструктів «інтегрована освіта», «інклюзивна освіта», «діти з особливими освітніми потребами», «професійна діяльність учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти». Набула подальшого розвитку методика професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Практична значущість дослідження** полягає в розробленні: діагностувальної та експериментальної методик формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; елективного курсу «Основи професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти»; різнорівневих творчих завдань і кейсів. Результати дослідження можуть бути використані в роботі викладачів ЗВО під час розроблення навчальних і сертифікованих освітніх програм і науково-методичних посібників, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, самоосвіти й самопідготовки вчителів музичного мистецтва.

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання і методи дослідження, висвітлено наукову новизну одержаних результатів, їх практичне значення, подано відомості про апробацію й упровадження результатів роботи, її структуру і публікації.

У першому розділі «**Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти**» схарактеризовано професійну діяльність учителів

музичного мистецтва як об'єкт наукових досліджень, уточнено поняття «інклюзивна освіта», визначено сутність феномену «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти», обґрунтовано компонентну структуру означеної готовності як результату професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Установлено, що професійна діяльність учителів музичного мистецтва – це цілеспрямована й планомірно організована взаємодія вчителя з учнями, що врегульовує спілкування особистості з музичним мистецтвом на основі комплексного задоволення музично-естетичної потреби, тобто необхідності виражати, переживати й передавати іншим емоційно-образний і духовно-моральний зміст музичного мистецтва, та сприяє її становленню, формуванню, розвитку, саморозвитку в процесі музично-педагогічної діяльності. Доведено, що музично-педагогічна діяльність має особливу структуру, яка визначається специфікою музичної освіти, водночас підпорядковується загальним закономірностям теорії діяльності. З'ясовано, що специфіка музично-педагогічної діяльності полягає у вирішенні педагогічних завдань засобами музичного мистецтва.

Інклюзивну освіту визначено як педагогічний феномен, що передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої всі діти, незалежно від їхніх фізичних, психічних та інших особливостей розвитку, включені до загальної системи освіти й навчаються разом з іншими однолітками (при цьому в освітніх організаціях здійснюється облік їхніх особливих освітніх потреб, надається специфічна педагогічна підтримка й корекційна допомога). З'ясовано, що особливе місце у вивченні наукового поля феномену «інклюзивна освіта» відводиться поняттю «діти з особливими освітніми потребами», яке широко охоплює всіх учнів, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми: дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. Відповідно до нормативних документів та широкого розуміння інклюзивної освіти – діти

з особливими освітніми потребами – це особи, які мають певні особливості розвитку та потребують специфічного педагогічного супроводу, спрямованого на додаткову компетентну підтримку в освітньому процесі. У зазначеному контексті професійна діяльність учителя музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти розглядається як складна багатокomпонентна динамічна система з певною структурою, кожен компонент якої (цілі, предмет, зміст, засоби музично-педагогічної діяльності, учасники педагогічного процесу) спрямований на вирішення взаємопов'язаної послідовності педагогічних завдань різного рівня складності, що зумовлюються специфікою інклюзивної освіти.

Доведено, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – це складне, інтегративне особистісно-професійне утворення, що передбачає систему поглядів і переконань, професійних знань, умінь та навичок для вирішення професійних завдань засобами музичного мистецтва, що формуються на основі усвідомлення мотивів і потреб у такій діяльності з урахуванням особливостей розвитку інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти.

У структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти виокремлено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Критеріями оцінювання визначених компонентів із відповідними показниками обрано: особистісно-настановний (показники: усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами; здатність виявляти толерантність; наявність емпатії); орієнтаційно-інформаційний (показники: обізнаність з теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; із сучасними психолого-педагогічними

методами навчання і виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії); операційно-процесуальний (показники: вміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних освітніх потреб дитини; розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами) та оцінно-корегувальний (показники: здатність до рефлексії власної професійної діяльності; здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії) критерії.

У другому розділі **«Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти»** подано рівневу характеристику готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; визначено й обґрунтовано педагогічні умови, сукупність яких забезпечує ефективність формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; розроблено й апробовано модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; подано результати констатувального і прикінцевого етапів педагогічного експерименту.

На основі аналізу процесу становлення і розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й особливостей їхньої професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в

освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності; використання інтерактивних методів навчання в процесі партнерської взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва як учасників освітнього процесу; наповнення компонентів освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти.

На основі теоретичного дослідження й результатів констатувального етапу експерименту було розроблено модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що містить мету, наукові підходи та принципи, педагогічні умови, компоненти, критерії та показники оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, навчальні цілі, засоби, форми й методи організації навчання на кожному етапі.

Експериментальна робота з формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачала впровадження моделі в три етапи шляхом реалізації на кожному із них усіх трьох педагогічних умов, а також включення до процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розробленого елективного навчального курсу «Основи професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти». Засобами реалізації педагогічних умов виступили лекційні та практичні заняття елективного навчального курсу «Основи професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти», інтерактивні методи навчання (круглі столи, кейс-стаді, різнорівневі індивідуально-творчі завдання, ігрове моделювання, вправи тощо), виконання творчої самостійної роботи (міні-проектів).

Установлено, що реалізація моделі й експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти з комплексним упровадженням визначених педагогічних умов дозволила досягти значних

позитивних змін у рівнях вияву означеного феномену в респондентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

**Ключові слова:** професійна діяльність, майбутні вчителі музичного мистецтва, інклюзивна освіта, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, педагогічні умови, модель.

### ABSTRACT

Polikhronidi A. G. Training of future teachers of music art for the professional activity in inclusive education – As a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree (PhD) in Pedagogical Studies. Specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Izmail State Humanitarian University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Odessa, 2021.

In the thesis theoretical synthesis and a new solution to the scientific problem of developing the readiness of future teachers of music art for professional activity in inclusive education have been presented. It has allowed to elaborate and verify a model and experimental methodology of developing the readiness of future teachers of music art for professional activity in inclusive education; to define and substantiate the pedagogical factors of its implementation.

The purpose of the research: to theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical factors of the developing the readiness of future teachers of music art for professional activity in inclusive education.

**Scientific novelty of the research.** For the first time the pedagogical factors of developing the readiness of future teachers of music art for professional activity in inclusive education have been determined and scientifically substantiated (actualization of the developmental environment of the higher educational institution directed onto stimulation of creativity of future teachers of music art in educational-professional (in character) and musical (in essence) activities; the use of interactive teaching methods in the process of cooperation of future teachers of



music art as the educational process participants; filling the components of the educational-professional curriculum of future teachers of music art with inclusive educational content); the essence of the phenomenon «readiness of future teachers of music art for professional activity in inclusive education» has been scientifically substantiated, its structure (motivational, cognitive, activity oriented, reflective components), criteria (personal-instructional, orientation-informational, operational-procedural, evaluative-corrective) with relevant indicators have been defined; the levels of readiness of future teachers of music art for professional activity in inclusive education (high, sufficient, satisfactory, low) have been characterized; the model of developing the readiness of future teachers of musical art for professional activity in inclusive education (value-conditioned, practical-chronological, analytically creative stages) has been elaborated. The essence of the constructs «integrated education», «inclusive education», «children with special educational needs», «professional activity of music teachers in inclusive education» have been specified. The methodology of professional training of future teachers of music art for professional activity in inclusive education has been further developed.

**The practical significance** of the research lies in the development of: diagnostic and experimental methods of developing the readiness of future teachers of music art for professional activity in inclusive education; elective course «Fundamentals of professional activity of future teachers of music art in an inclusive education»; multilevel creative tasks and cases. The results of the research can be used in the work of teachers of higher educational establishments in the process of development of educational and certified educational curricula and manuals, as well as in the process of professional training, retraining and advanced training, self-education and self-training of music art teachers.

In the introduction the relevance of the topic has been substantiated, the object, subject, purpose, objectives and research methods have been determined; the scientific novelty of the results and their practical significance have been

highlighted, the information on testing and implementation of the research results, structure of the research and published works has been provided.

In the first section «Theoretical principles of training future teachers of music art for professional activity in inclusive education» the professional activities of music art teachers as an object of research has been characterized, the concept of «inclusive education» has been clarified, the essence of the phenomenon «readiness of future teachers of music art for professional activity in inclusive education» has been defined, the structure of the specified readiness as a result of professional training of specialists in higher education institutions has been substantiated.

It has been specified that the professional activity of music art teachers is a purposeful and systematically organized interaction of teachers with students, which regulates the communication of personality with music on the basis of complex satisfaction of musical and aesthetic needs, i. e. the need to express, experience and convey emotionally-imaginative and spiritual and moral content of musical art, and contributes to its formation, development, self-development in the process of educational and musical activities. It has been proved that musical and pedagogical activity has a special structure, which is determined by the specifics of music education, and at the same time is a subject to the general laws of the activity based theory. It has been determined that the specifics of musical and pedagogical activity lie in solving pedagogical problems by means of musical art.

Inclusive education has been defined as a pedagogical phenomenon that involves such organization of the educational process where all children, regardless of their physical, mental and other developmental characteristics, are included in the general educational system and study together with other peers (meanwhile educational establishments should take into account their special educational needs, and provide specific pedagogical support and correctional assistance). It has been found that a special place in the study of the scientific field of the phenomenon of «inclusive education» is given to the concept of «children with special educational needs», which broadly covers all students whose educational

problems go beyond the norm: children with psychophysical development peculiarities, gifted children and children from socially vulnerable groups. According to the regulations and a broad understanding of inclusive education, children with special educational needs are people who have certain developmental characteristics and need specific pedagogical assistance aimed at additional competent support in the educational process.

In this context, the professional activity of a music art teacher in an inclusive education is considered as a complex multicomponent dynamic system with a certain structure, each component of which (goals, subject, content, means of music and pedagogical activities, participants of the pedagogical process) is aimed at solving interconnected sequence of pedagogical tasks of different levels of complexity, due to the specifics of inclusive education.

It has been proved that the readiness of future music art teachers for professional activity in inclusive education is a complex, integrative personal-professional entity, which implies a system of views and beliefs, professional knowledge, skills and abilities for dealing with professional problems by means of musical art formed on the basis of realization of the motives and needs for such activities given the peculiarities of the development of an inclusive environment of general secondary education institution.

Motivational, cognitive, activity based and reflexive components have been singled out in the structure of readiness of future music art teachers for professional activity in inclusive education. Criteria for evaluating the determined components with relevant indicators have been selected: personal-instructional (indicators: awareness of the importance of the influence of art and music on the personal development of a child with special educational needs; the ability to demonstrate tolerance; empathy); orientation-informational (indicators: expertise on theoretical foundations of inclusive education and organization of work with children with special educational needs at music lessons; peculiarities of mental and physical development of children with special educational needs; modern psychological and pedagogical teaching methods at music lessons terms in an

inclusive educational environment); operational-procedural (indicators: ability to cooperate in an interdisciplinary team to develop an individual curriculum of development of a child with special educational needs; to adapt / modify the educational process according to individual educational needs of a child; to develop a music lesson plan based on individual curricula of development of children with special educational needs ) and evaluative-corrective (indicators: the ability to reflect on one's own professional activities; the ability to self-analyze problems and difficulties in working with children with special educational needs at music art lessons; the ability to predict one's own actions and their results in professional activities in an inclusive educational environment).

In the second section «Experimental work on the training of future teachers of music art for professional activities in an inclusive education» level description of the readiness of future music art teachers for professional activities in an inclusive education has been provided; the pedagogical factors, the set of which ensures the effectiveness of the development of the readiness of future music art teachers for professional activities in an inclusive education have been determined and substantiated; the model of developing the readiness of future teachers of musical art for professional activities in inclusive education has been elaborated and tested; the results of the indicative and final stages of the pedagogical experiment have been presented.

Based on the analysis of the process of formation and development of the system of professional training of future music art teachers and peculiarities of their professional and pedagogical activities in an inclusive educational environment the pedagogical factors of developing the readiness of future music art teachers for professional activity in an inclusive education have been determined: actualization of the developmental environment of the higher educational institution directed on stimulation of creativity of future teachers of music art in educational-professional (in character) and musical (in essence) activities; the use of interactive teaching methods in the process of cooperation of future teachers of music art as the educational process participants; filling the

components of the educational-professional training program of future teachers of music art with inclusive educational content.

Based on the theoretical research and the results of the indicative stage of the experiment, a model of developing the readiness of future music art teachers for professional activity in inclusive education has been elaborated. It includes the purpose, scientific approaches and principles, pedagogical factors, components, criteria and indicators for assessing the levels of readiness of future music art teachers for professional activity in an inclusive educational environment, educational purposes, means, forms and methods of the organization of training at each stage.

Experimental work on the development of readiness of future music art teachers for professional activity in inclusive education involved the implementation of the model in three stages by realizing all three pedagogical factors on each stage, as well as the introduction to the process of professional training of future music art teachers the elective training course «Fundamentals of professional activity of future teachers of music art in an inclusive education». Lectures and practical classes of the elective training course «Fundamentals of professional activity of future teachers of music art in an inclusive education», interactive teaching methods (round table talks, case studies, multilevel individual creative tasks, game modeling, exercises, etc.) became the means of realization of pedagogical factors.

It was found that the implementation of the model and experimental methodology of developing the readiness of future music art teachers for professional activity in an inclusive educational environment with the integrated delivery of the determined pedagogical factors allowed to achieve significant positive changes in the levels of manifestation of this phenomenon among the respondents in the experimental group compared to the control group.

**Key words:** professional activity, future teachers of music art, inclusive education, readiness of future teachers of music art to professional activity in an inclusive educational environment, pedagogical factors, model.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Поліхроніді А. Г. Полікультурний підхід у сучасній музичній освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси, 2015. № 36 (369). С. 20–25.
2. Поліхроніді А. Г. Використання аудіотренувань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта*. Одеса, 2016. № 1. С. 134–137.
3. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. Одеса, 2016. № 6. С. 82–85.
4. Поліхроніді А. Г. Специфіка професійної діяльності вчителя музики в умовах інклюзивної освіти. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2016. № 8 (139). С. 111–114.
5. Поліхроніді А. Г. Змістові та процесуальні складові підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (94), Issue : 236. С. 60–64.
6. Поліхроніді А. Г. Методика діагностування рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020. Вип. 25. Т. 2. С. 143–146.
7. Поліхроніді А. Г. Самостійна робота студентів як важлива форма організації навчально-виховного процесу в сучасному виші. *Управління якістю підготовки фахівців : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (м. Одеса, 21-22 квіт. 2016 р.)*. Одеса, 2016. Ч. 2. С. 184–186.
8. Поліхроніді А. Г. Розвиток толерантності в інклюзивній освіті : специфіка та перспективи. *Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХ столітті : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ конф. (м. Харків, 10-11 червня 2016 р.)*. Харків, 2016. С. 41–44.
9. Поліхроніді А. Г. Особливості професійної діяльності вчителя музики. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та*

*психологічних наук* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ конф. (м. Одеса, 12-13 серпня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 75–78.

10. Поліхроніді А. Г. Сучасні освітні моделі навчання дітей з особливими потребами. *Психологія та педагогіка сучасності : проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ конф. (м. Львів, 26-27 серпня 2016 р.). Львів, 2016. С. 42–45.

11. Поліхроніді А. Г. Використання музикотерапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Управління навчальними закладами : досвід, проблеми та перспективи* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Одеса, 27-28 жовтня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 74–76.

12. Поліхроніді А. Г. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Управління та інновації в освіті : досвід, проблеми та перспективи* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Одеса, 26-27 жовтня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 86–87.

13. Полихрониди А. Современные аспекты организации обучения детей с особыми образовательными потребностями на уроках музыки. *Мировая экономика и профессиональное образование в новых геополитических условиях* : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию университета «Туран» (г. Алматы, 6 октября 2017 г.). Алматы, 2017. С. 348–355.

14. Поліхроніді А. Г. Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Управління та інновації в освіті : досвід, проблеми та перспективи* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Одеса, 24-25 жовтня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 85–86.

## ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	25
1.1. Професійна діяльність учителів музичного мистецтва як об'єкт наукових досліджень	25
1.2. Сутність феномену «інклюзивна освіта»	42
1.3. Компонентно-структурна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як результату професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти	63
Висновки до першого розділу	103
Список використаних джерел до першого розділу	106
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	130
2.1. Рівнева характеристика готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	131
2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	154
2.3. Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: принципи функціонування та стратегія розгортання в закладі вищої освіти	168
2.4. Порівняльний аналіз результатів готовності майбутніх учителів	



музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти експериментальної і контрольної груп	206
Висновки з другого розділу	219
Список використаних джерел до другого розділу	221
ВИСНОВКИ	229
ДОДАТКИ	234

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Процеси демократизації українського суспільства, які є важливим складником розвитку сучасного світу, зумовили модернізацію системи освіти в Україні відповідно до вимог світового та європейського освітнього простору, поширення ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості. За таких умов інклюзія є одним із визначальних принципів у стратегічних законодавчих та освітніх документах, зокрема: Саламанській декларації та рамці дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.), Дакарській рамці дій (2000 р.), Інчхонській декларації «Освіта-2030: забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання протягом усього життя для всіх» (2015 р.), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки».

Інклюзивна освіта як одна з основних тенденцій розвитку сучасної освітньої практики, поширившись в Україні швидкими темпами, зумовила розроблення у вітчизняній педагогічній науці концептуальних підходів у цьому напрямі та здійснення експериментальних досліджень. Важливим аспектом у реалізації інклюзивної освіти є відповідна підготовка педагогів, оскільки фахівцям усіх без винятку педагогічних спеціальностей необхідно мати ґрунтовні знання щодо специфіки навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Вагомий внесок в обґрунтування загальних тенденцій і прогнозування підходів щодо розв'язання проблематики інклюзивної освіти, аналіз її основних характеристик здійснили вітчизняні й зарубіжні вчені: С. Альохіна, В. Бондар, М. Братко, О. Будник, Дж. Деспелер, Д. Завітренко, Т. Бут, М. Ейнскоу, А. Колупаєва, Т. Лорман, О. Кузьміна, М. Малік, М. Малофєєв, Ю. Найда, Н. Софій, О. Сунцова, Д. Харві, З. Шевців та ін.

Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва відображено в працях Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Козир, А. Линенко, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. У сучасних музично-педагогічних дослідженнях розроблено проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в різних напрямках майбутньої професійної діяльності: організації спільної освітньої діяльності учнів (Т. Борисенко), інноваційної діяльності (К. Завалко, Л. Шевченко), вокальної діяльності (О. Матвєєва, Л. Тоцька, Ю. Юцевич та ін.), міжособистісної творчої взаємодії (Лай Сяоцян), професійної самореалізації (Л. Рибалко, Н. Сегеда), творчого самовираження (Хуань Яцян), методично спрямованої самореалізації (Лю Сян), естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії (У. Дутчак), музично-естетичної діяльності (В. Андрющенко), музично-просвітницької діяльності (Лі Аньань, О. Мельник), роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами (Т. Пляченко), аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій (Л. Варнавська), використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів (Н. Євстігнеєва) тощо. Водночас питання професійної діяльності вчителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти залишилося без належної уваги дослідників, а отже актуальною є проблема підготовки вчителів музичного мистецтва як професіоналів, у яких сформована готовність до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз теорії і практики проблеми, що досліджується, виявив певні суперечності в системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме між: соціальним замовленням на впровадження й реалізацію інклюзивної освіти у вітчизняній педагогічній практиці та наявністю кваліфікованих педагогічних кадрів для здійснення інклюзивної практики; вимогами врахування інклюзивного компонента в розвитку освіти й неготовністю вчителів музичного мистецтва до професійної діяльності в нових умовах; необхідністю формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до професійної діяльності з урахуванням інклюзивної

освіти та відсутністю програмно-методичних матеріалів, що забезпечують її формування у студентів на етапі здобуття вищої освіти.

Недостатня наукова розробленість означеної проблеми й об'єктивна потреба суспільства і педагогічної науки у її теоретичному та практичному розробленні зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми «Педагогічний вектор збагачення професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін засобами музичного, образотворчого та хореографічного мистецтва» (№ 0118U004226), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Автором досліджено проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 1 від 24 грудня 2015 р.).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Завдання дослідження:**

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномену «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти»; уточнити поняття «інтегрована освіта», «інклюзивна освіта», «діти з особливими освітніми потребами», «професійна діяльність учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти».

2. Виявити компоненти, критерії, їх показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

3. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

4. Розробити й апробувати модель та експериментальну методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – зміст і методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Гіпотеза дослідження** – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти відбуватиметься більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності; використання інтерактивних методів навчання в процесі партнерської взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва як учасників освітнього процесу; наповнення компонентів освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти.

**Методи дослідження.** Для перевірки гіпотези, досягнення мети, вирішення окреслених завдань було використано загальнонаукові методи теоретичного й емпіричного пошуку. Методи теоретичного рівня: аналіз і систематизація психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури застосовано для визначення стану й теоретичного обґрунтування проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, побудови моделі та з'ясування педагогічних умов їхньої підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Методи емпіричного рівня: опитування, тестування

респондентів – для виявлення стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) застосовано для перевірки дієвості моделі й ефективності методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Обробку експериментальних даних проведено методами математичної статистики (медіанний критерій), що дозволило перевірити достовірність отриманих результатів дослідження.

**База дослідження.** Експериментальна робота проводилась упродовж 2016 – 2020 рр. на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Експериментальним дослідженням було охоплено 218 осіб, із них: у контрольній групі – 106 осіб, в експериментальній – 112 респондентів.

**Наукова новизна дослідження.** Уперше визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності; використання інтерактивних методів навчання в процесі партнерської взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва як учасників освітнього процесу; наповнення компонентів освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти); науково обґрунтовано сутність феномену «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти», визначено його структуру (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти), критерії (особистісно-настановний, орієнтаційно-інформаційний, операційно-процесуальний, оцінно-

корегувальний) із відповідними показниками; схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (високий, достатній, задовільний, низький); розроблено модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (ціннісно-зумовлений, практико-хронологічний, аналітично творчий етапи). Уточнено сутність конструктів «інтегрована освіта», «інклюзивна освіта», «діти з особливими освітніми потребами», «професійна діяльність учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти». Набула подальшого розвитку методика професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Практична значущість дослідження** полягає в розробленні: діагностувальної та експериментальної методик формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; елективного курсу «Основи професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти»; різнорівневих творчих завдань і кейсів. Результати дослідження можуть бути використані в роботі викладачів ЗВО під час розроблення навчальних і сертифікованих освітніх програм і науково-методичних посібників, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, самоосвіти й самопідготовки вчителів музичного мистецтва.

**Результати дослідження** впроваджено в освітній процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7 / 523 від 20.08.2020 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/38 від 17.07.2020 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 972/27.1-05 від 03.08.2020 р.), Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової (акт про впровадження № 491 від 20.07.2020 р.).

**Достовірність результатів** дослідження забезпечено методологічним і

теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням комплексу методів дослідження, що адекватні об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою результатів педагогічного експерименту.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки й результати дослідження викладено на міжнародних («Управління якістю підготовки фахівців» (м. Одеса, 2016), «Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХ столітті» (м. Харків, 2016), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2016), «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (м. Львів, 2016), «Управління навчальними закладами: досвід, проблеми та перспективи» (м. Одеса, 2016), «Мировая экономика и профессиональное образование в новых геополитических условиях» (м. Алмати, 2017), «Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи» (м. Одеса, 2017, 2019)) науково-практичних конференціях.

**Основні результати дослідження** відображено в 14 публікаціях, із них 5 статей – у фахових виданнях України, 1 – в науковому зарубіжному періодичному виданні, 8 – апробаційного характеру.

**Структура дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Основний текст дисертації становить 167 сторінок. Робота містить 21 таблицю, 9 рисунків, що обіймають 36 самотійну сторінку основного тексту. До списку використаних джерел увійшло 292 найменування. Додатки (5) викладено на 8 сторінках. Загальний обсяг роботи складає 241 сторінку.



## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Результати вивчення теоретичних засад підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти презентуємо в такій послідовності: по-перше, схарактеризуємо специфічні особливості професійної діяльності вчителів музичного мистецтва, виокремивши її структурні компоненти; по-друге, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та вивчення позицій різних дослідників окреслимо наукове поле феномена «інклюзивна освіта»: визначимо його основні положення, виділимо розмаїтість підходів до трактування понять «інтегрована освіта» й «інклюзивна освіта», уточнимо термінологічне значення поняття «діти з особливими освітніми потребами»; по-третє, з'ясуємо специфіку професійної діяльності вчителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти, визначивши структурні складники їхньої готовності до зазначеної діяльності, а також подамо авторську позицію щодо визначення сутності феномена «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти». Представимо здобутки наукового пошуку детальніше.

#### **1.1. Професійна діяльність учителів музичного мистецтва як об'єкт наукових досліджень**

Професійна діяльність є основною категорією, з якою співвідноситься будь-який предмет дослідження явищ професіоналізації. Саме особливості професійної діяльності, її структура визначають зміст будь-яких психолого-педагогічних моделей та конструктів, що відображають різні аспекти

функціонування особистості як суб'єкта діяльності. У зв'язку з цим, досліджуючи специфіку професійної діяльності вчителів музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти, окреслимо її структуру, для розуміння якої необхідно насамперед уточнити сутність таких понять, як: «діяльність», «професійна діяльність», «педагогічна діяльність», «музично-педагогічна діяльність».

У довідково-енциклопедичній літературі «діяльність» тлумачиться як: застосування своєї праці до чого-небудь; робота, заняття, активність, діяння; праця, дії людей у якій-небудь галузі [128, с. 559]; специфічно-людське ставлення до світу; процес, під час якого людина творчо перетворює природу, займаючи позицію суб'єкта діяльності, а освоєні нею явища природи виступають як об'єкт цієї діяльності [204, с. 114]; активна взаємодія з навколишньою дійсністю, під час якої людина виступає як суб'єкт, цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби [163, с. 95; 188, с. 169]; спосіб буття людини у світі; здатність її вносити в дійсність зміни [35, с. 98] і т. ін. Діяльність розглядається як «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним ставлень суб'єкта в предметній дійсності» [93, с. 84; 215, с. 101].

Таким чином, діяльність – це форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання та перетворення світу й самої людини [81; 114 та ін.]. Численні трактування поняття «діяльність» різними науками (філософією, психологією, педагогікою) дозволяють розглядати його в широкому значенні як складне, багаторівневе, динамічно розгорнуте явище, що належить до активних систем і може використовуватися під час опису багатьох явищ, у тому числі педагогічних.

Професійна діяльність – це соціально значима діяльність, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь та навичок, а також професійно зумовлених якостей особистості [64, с. 30]; вид праці, яка є наслідком її диференціації в межах певної професії [53, с. 194] і т. ін. Професійну

діяльність можна визначити як специфічну людську форму цілеспрямованої активності в конкретній трудовій галузі, що зумовлена потребами життєдіяльності в суспільстві і спрямована на реалізацію цих потреб, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення. Успіх професійної діяльності, за М. Дьяченко і Л. Кандилович, припускає оволодіння її операційним, організаторським, психологічним та моральним аспектами, а також узагальненими професійними знаннями й готовністю до реалізації оптимальних способів виконання трудових завдань [53, с. 194].

Зауважимо, що проблематика діяльності активно розроблялася вченими (Г. Балл [11], Л. Виготський [30], В. Давидов [40], Г. Костюк [92], О. М. Леонтьєв [102], С. Рубінштейн [172] та ін.) у філософсько-методологічному, психологічному та педагогічному аспектах протягом значної частини ХХ ст. Основними характеристиками діяльності, на думку В. Давидова [40], О. М. Леонтьєва [102], С. Рубінштейна [172] та ін., є предметність та суб'єктність. Специфіка предметної детермінації діяльності людини виявляється в її соціальній зумовленості, зв'язку зі знаннями, фіксованими у схемах дій, поняттях мовлення, цінностях, соціальних ролях і нормах. Суб'єктність виражається в зумовленості психічного образу минулим досвідом, потребами, настановами, емоціями, цілями та мотивами, що визначають спрямованість і селективність діяльності; а також в особистісній розумінні, що надається мотивами різним подіям, вчинкам і діянням [93, с. 85-86; 215, с. 103]. Важливим та необхідним вважаємо звернутися до наукових праць Г. Костюка, в яких досліджується проблема діяльності як чинника, що відіграє важливу роль в особистісному розвитку людини. Учений у діяльності, яка має практичне спрямування, вбачав не лише сферу докладання (використання) психологічних знань, але й найважливіше джерело їх збагачення [91]. Особливо важливого значення Г. Костюк надавав поняттю «активність», сутність якого аналізувалася ним у контексті дослідження змісту поняття психологічної діяльності суб'єкта. Діяльність, наголошував учений, – основний спосіб існування психічного, в

ній воно виникає, формується та саме воно є специфічною діяльністю людини [92]. Ідеї Г. Костюка щодо активності суб'єкта діяльності знайшли продовження в наукових дослідженнях творчої активності Г. Балла, яка, за переконаними доказами вченого, значною мірою ґрунтується на оволодінні нормами діяльності [11]. Як стає зрозумілим, діяльність (зокрема, професійна діяльність) є модусом життєвої активності цілісної особистості, в процесі якої породжуються, актуалізуються та здійснюються особистісні смисли, що забезпечують реалізацію сутнісних інтенцій особистості, її буття як суб'єкта. З іншого боку, процес діяльності здійснює суспільно прийнятий зміст, втілює суспільно відпрацьовані значення, і тим самим реалізує єдність особистості як суб'єкта діяльності із суспільством як об'єктивним джерелом діяльності.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволяє констатувати розмаїття підходів до встановлення видів діяльності, зокрема: гра, навчання, праця (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.); праця, спілкування і пізнання (Б. Ананьєв); праця, спілкування (О. О. Леонтьєв); перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтована, комунікативна діяльність (М. Каган). Найбільш яскравим прикладом поєднання всіх зазначених видів діяльності, стверджує М. Каган, є педагогічна, яка є практично-перетворювальною діяльністю, але одночасно – й науково-просвітницькою, й ідеологічною. Водночас вона різною мірою включає в себе момент спілкування, під час якого учні є для педагога вже не об'єктами впливу, а рівними йому суб'єктами, незважаючи на різницю у віці, розвитку інтелекту, ерудиції, життєвого досвіду [69]. За слушними висновками С. Мартиненко, поняття «педагогічна діяльність» є похідним від категорії «діяльність», яка розглядається в науці одночасно і як пізнавальна, і як комунікативна, і як організаційно-методична, і як вид творчості [114].

Зауважимо, що в науковій літературі докладно обґрунтовано сутність і специфіку професійної діяльності педагога, її структуру. Так, заслуговують на увагу узагальнення сучасних дослідників М. Ретивих та В. Симоненко щодо педагогічної діяльності як професійної, яка має місце в спеціально

організованих освітніх установах і є особливим видом соціальної діяльності, спрямованої на передання від старших поколінь молодшим накопичених людських знань, досвіду, культури та створення умов для їх особистісного розвитку й підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [130].

Б. Лихачов характеризує педагогічну діяльність як особливий вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей [106]. Зауважимо, що вчений наголошує на єдності педагогічної діяльності й виховання. Однак, співвідносячи поняття «виховання» й «педагогічна діяльність», Б. Лихачов підкреслює, що педагогічна діяльність є самостійним суспільним явищем, єдиним із вихованням, але відмінним від нього. Виділивши низку узагальнень щодо спільного й відмінного у вихованні та педагогічній діяльності як суспільних явищ, учений наголосив на тому, що виховання й педагогічна діяльність знаходяться в єдності й водночас протилежні.

Педагогічна діяльність як професійна спрямована на створення в педагогічному процесі оптимальних умов для виховання, розвитку й саморозвитку особистості вихованця й вибору можливостей вільного й творчого самовираження [81]. Основна проблема педагогічної діяльності полягає в поєднанні вимог і цілей учителя з можливостями, бажаннями й цілями учнів; успішне здійснення педагогічної діяльності зумовлюється рівнем професійної свідомості вчителя, оволодіння ним педагогічними технологіями, педагогічною технікою [81].

Отже, як засвідчує аналіз науково-педагогічної літератури, педагогічна діяльність виступає творчим процесом усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя, що спрямований на аналітичне виокремлення й високоефективне розв'язання професійно-педагогічних задач

(результат усвідомлення необхідності виконання професійних дій, що включає в себе мету, предмет, спосіб (за С. Мартиненко).

У фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях Л. Арчажникової [9], А. Козир [83], А. Линенко [103; 104], Г. Падалки [136], О. Ребрової [168], О. Щолокової [223] та ін. детально проаналізовано зміст музично-педагогічної діяльності та професійної підготовки до неї майбутнього вчителя музичного мистецтва. Так, вивчаючи діяльність учителя музичного мистецтва, Л. Арчажникова доводить, що його підготовка пов'язана з вивченням різноманітного комплексу спеціальних дисциплін, які передбачають свою методику викладання: навчання гри на інструменті, диригування, сольний спів, роботу з хором тощо. Однак учена наголошує на загальній спрямованості всіх методик – підготовці вчителя до здійснення різноманітної діяльності в закладі загальної середньої освіти [9]. Подібних висновків доходить і Ю. Алієв. За слушним переконанням ученого, для вирішення конкретних завдань, що постають перед учителем музичного мистецтва під час професійної діяльності в закладі загальної середньої освіти, необхідний увесь арсенал психолого-педагогічних і музичних знань, оскільки ситуації, з якими він стикається, мають комплексний характер [4].

Вивчення теоретичних джерел та практичний досвід дозволили визначити специфіку професії вчителя музичного мистецтва й виділити її певні характерні особливості. Ми поділяємо думку дослідників (Л. Арчажникова [9], О. Девяткіна [42], І. Тишкевич [195] та ін.) і переконані, що професійна діяльність учителя музичного мистецтва відрізняється від діяльності інших учителів-предметників своєю багатоплановістю; діяльність педагога-музиканта є багатогранною та багатоаспектною. До того ж у науковій літературі вона характеризується як музично-педагогічна.

Так, О. Полякова слушно констатує, що професійна діяльність учителя музичного мистецтва знаходиться на стиці двох важливих сфер людської діяльності – музики й педагогіки. Музика – складне суспільне явище, що

характеризується множиною властивостей, якостей, сторін, функцій, рис; форма суспільної свідомості, засіб пізнання світу, сфера духовного виробництва й спосіб самовираження особистості. Через свою багатогранність вона може виступати як частина практичної діяльності людини і як її духовна діяльність, що покликана до життя специфічною потребою – естетичною. Музично-естетична потреба існує в єдності трьох її аспектів: у необхідності виражати, переживати й передавати іншим емоційно-образний і духовно-моральний зміст музичного мистецтва. Ці основні види музично-естетичної потреби зумовлюють існування трьох основних видів музичної діяльності: сприйняття, виконання й творчості [156].

Музично-педагогічна діяльність, наголошує О. Полякова, з одного боку, як діяльність музична повинна забезпечувати оволодіння суб'єктом різними видами музичної діяльності, задовольняти музично-естетичні потреби особистості в переживанні емоційних станів, що відповідають цим видам діяльності [156]. З іншого боку, як діяльність педагогічна музично-педагогічна діяльність покликана забезпечити досягнення цих загальних цілей становлення, формування й розвитку наступних поколінь [188]. Водночас акцентуємо на важливості педагогічного аспекту в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, на що вказує Г. Падалка, наголошуючи на педагогізації навчання з музичних дисциплін, що дозволяє наблизити професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної діяльності за умов інтеграції музичних і педагогічних знань і є ефективним напрямом роботи на музично-педагогічних факультетах [135; 137].

Зазначимо, що низка характеристик професійно-педагогічної діяльності може бути віднесена до педагогів будь-якого фаху, але для вчителя музичного мистецтва як представника професії типу «людина – людина» в поєднанні з типом «людина – художній образ» (за Є. Климовим) вони мають особливу значимість. Серед них, наголошує Е. Девяткіна, такі, як:

багатоплановість (багатопротилежність, різноплановість); духовний, духовно-практичний характер; емоційна насиченість; художність; творчий характер; діалогова форма взаємодії суб'єктів освітнього процесу і т. ін. [42].

І. Тишкевич доводить важливість загальнокультурної й музично-естетичної освіченості, психолого-педагогічних знань і вмінь, цілісної системи спеціальних (професійних) знань, умінь і навичок, комплексності музично-педагогічної діяльності, інтеграції творчості вчителя музичного мистецтва в процесі його професійної діяльності [195]. Як стає зрозуміло, специфіка професії вчителя музичного мистецтва полягає в єдності загальнокультурної, психолого-педагогічної, музично-естетичної освіченості, цілісної системи спеціальних знань, умінь і навичок, які виявляються в творчій музично-педагогічній діяльності. Характеризуючи музично-педагогічну діяльність як творчу, вважаємо доречним звернутися до такої якості вчителя музичного мистецтва як творча самостійність, яку, на наш погляд, влучно схарактеризувала О. Реброва як здатність концентрувати творчі ресурси (образне мислення, застосування раніше отриманих знань в інших ситуаціях, вміння знаходити нестандартні рішення, змінювати ракурс погляду, бачення альтернативи тощо) під час навчання [168]. Учена серед основних якостей учителів музичного мистецтва також приділяє увагу виконавській та емоційно-образній мобільності, що характеризується швидкими емоційними реакціями на різні художньо-образні явища, художньо-творчі ситуації, а також комунікативним якостям, котрі розвиваються під впливом набуття художньо-комунікативного досвіду (толерантність, асертивність (дотримання власної точки зору, самоствердження на фоні поваги до інших, до їх точки зору), емпатійність) та інтенціональній духовності (прагнення вплинути на духовний світ інших через мистецтво) [168].

Зважаючи на те, що специфіку професійної діяльності вчителя музичного мистецтва визначає сама музика як мистецтво й відносини в системі «музика – дитина – вчитель» (за Л. Горюновою) [39], діяльність



педагога-музиканта можна визначити як цілеспрямовану й планомірно організовану взаємодію вчителя з учнями, що регулює спілкування особистості з музикою на основі задоволення трьох аспектів музично-естетичної потреби (необхідність виражати, переживати й передавати іншим емоційно-образний і духовно-моральний зміст музичного мистецтва) та сприяє її становленню, формуванню, розвитку, саморозвитку в процесі освітньо-музичної діяльності. За висновками А. Козир, діяльність майстра-професіонала – це професійно значуща, індивідуально-творча та оптимальна діяльність; якісний рівень фахової діяльності, котра має творчий характер, зорієнтований на соціально значущий кінцевий результат та оптимальний процес його досягнення за умови постійного самовдосконалення [82].

Більш лаконічно музично-педагогічну діяльність визначає О. Полякова: «дії вчителя у свідомо-структурованому середовищі, що регулюють спілкування учня з музикою та сприяють його становленню, розвитку й самореалізації» [156, с. 22]. Умовою високої підготовленості до виконання професійної діяльності для вчителя, зауважує вчена, виступає єдність педагогічної свідомості, діяльності, поведінки, спілкування й рефлексії, що детермінує самостійне, ефективне й творче вирішення педагогічних завдань [156].

Зауважимо, що пізнання будь-якого об'єкта передбачає зазвичай визначення його структури – основних компонентів і зв'язків між ними. Учені (І. Блауберг [13], К. Платонов [143], А. Цофнас [209], Е. Юдін [13] та ін.), зазначаючи, що під структурою прийнято розуміти: мережу зв'язків між елементами, невід'ємний атрибут усіх реально наявних систем [13]; єдність елементів, їх зв'язків, цілісності і зв'язків елементів з цілим [143]; системоутворювальні відношення чи системоутворювальні ознаки [209] і т. ін., доводять, що структурованість притаманна будь-якій системі; елементи системи утворюють єдине ціле завдяки зв'язкам між ними.

Фундаментальні дослідження вчених (І. Зимняя [65], А. Карпов [74; 164], Л. Мітіна [122], Р. Немов [127] та ін.) переконують, що при визначенні психологічної структури професійної діяльності обов'язково слід виділяти такі компоненти: мотивація, цілі та завдання, предмет діяльності, засоби та способи вирішення поставлених завдань, продукт і результат діяльності [65]; мотивація, цілеутворення, інформаційна основа діяльності, антиципірування (прогнозування) її результатів, ухвалення рішення, планування, програмування, механізми контролю, корекції, а також оперативний образ об'єкта діяльності, система індивідуально-психологічних якостей суб'єкта й сукупність виконавських дій [74; 164]; цілі та завдання, засоби та способи вирішення поставлених завдань, аналіз і оцінка дій (аналіз запланованого та реалізованого в діяльності) [122]; мотиви, цілі, предмет, структура (дії та операції) й засоби здійснення діяльності [127] і т. ін.

За висновками вчених (В. Давидов [40], О. Запорожець [63], О. М. Леонт'єв [102], С. Рубінштейн [172] та ін.), основними компонентами структури професійної діяльності є: мотив (об'єкт потреби, заради якого здійснюється діяльність); мета діяльності (той предмет, об'єктивний результат, на який безпосередньо спрямована діяльність); умови, за яких відбувається діяльність; особливості та специфіка предмета (об'єкта) і знарядь взаємодії; шляхи, засоби та способи досягнення мети діяльності. Ураховуючи відповідність умовам та засобам діяльності операцій, її цілям – дій, і, нарешті, мотивам – діяльності в цілому, яка складається зазвичай із дій та багатьох операцій, О. Запорожець наголошує, що специфічне для певної діяльності співвідношення її елементів чи частин (операцій і дій), що відповідає взагалі співвідношенню компонентів її предметного змісту (засоби, цілі, мотиви), й утворює те, що називається структурою діяльності [63, с. 48].

Вагомі наукові висновки про структуру діяльності представлені у фундаментальних дослідженнях Г. Костюка [10]. Учений характеризує її як синхронічну структуру, що виявляється в існуванні та взаємодії

мотиваційного, змістового та операційного боків діяльності (вони тісно пов'язані один з одним, але кожен із них потребує спеціальної уваги, зокрема в педагогічному процесі), і діахронічну структуру, що розкривається через характеристику систем розв'язуваних суб'єктом задач.

Розкриття сутності структури М. Сетровим як інваріантного моменту системи, визначеного її зрізу, що в основному не існує як якась цілісність і може бути виділений у системі лише абстрактно, а системи – як якісно визначеної цілісності, що володіє безліччю взаємопоєднаних структур, відображає, на нашу думку, головну особливість системи педагогічної діяльності – її динамічність і поліструктурність. Ураховуючи складність і багатогранність явища «педагогічна діяльність», звернемося до основних елементів, що становлять її структуру, феномен якої вивчали Н. Кузьміна [96], В. Сластьонін [185], О. Щербаков [222] та ін.

Так, вивчення О. Щербаковим педагогічної діяльності як складника динамічної системи, що має свою специфічну структуру, дозволили вченому виділити такі її основні елементи: конструктивний, організаційний, комунікативний, інформаційний, розвивальний, орієнтаційний, мобілізаційний, дослідницький або гностичний [222]. Найбільш відомою є концепція структури педагогічної діяльності Н. Кузьміної. За висновками вченої, до психологічної структури педагогічної діяльності належать численні компоненти, серед яких дослідниця рекомендує виділити основні, що визначають успіх діяльності, а саме: гностичний, проєктувальний, конструктивний, організаторський та комунікативний [96; 97].

На необхідності деталізованого уявлення про структуру педагогічної діяльності й пов'язаною з нею системою теоретичних знань та практичних умінь і навичок наголошував І. Харламов. Ґрунтуючись на психолого-педагогічних дослідженнях Н. Кузьміної [96; 97], В. Сластьоніна [185], О. Щербакова [222] та ін., І. Харламов виділяє й докладно характеризує такі взаємопов'язані види педагогічної діяльності вчителя: діагностичну

(пов'язана з вивченням учнів і встановленням рівня їхнього розвитку, навченості, вихованості й здатності до навчання й виховання); орієнтаційно-прогностичну (виражається в умінні вчителя визначати лінію освітньої діяльності, її конкретні цілі й завдання на кожному етапі роботи вчителя, прогнозувати її результати); конструктивно-проектувальну (органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною діяльністю: якщо вчитель прогнозує певний результат у своїй роботі, йому необхідно вміти конструювати, проектувати її зміст, спланувати конкретну освітню діяльність); організаційну (пов'язана із залученням учнів до наміченої освітньо-виховної роботи і стимулюванням їх активності в ній); інформаційно-пояснювальну (виконуючи цей вид діяльності, вчитель виступає не тільки організатором освітнього процесу, а й найважливішим, проте не єдиним, джерелом наукової, світоглядної і морально-естетичної інформації; від того, як сам педагог володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення, його змістовність, логічна стрункість, насиченість яскравими деталями й фактами); комунікативно-стимулювальну (пов'язана з тим впливом учителя, який чинить на учнів його особистісна чарівність, моральна культура, вміння організувати істинно педагогічне спілкування з учнями, спонукати їх своїм позитивним прикладом до активної різноманітної діяльності з оволодіння суспільним досвідом; цей вид діяльності ґрунтується на любові до дітей, душевному ставленні до них, на гуманістичній спрямованості особистості педагога); аналітико-оцінну (виявляється в умінні вчителя аналізувати хід навчання й виховання, виявляти в них позитивні сторони, бачити свої і чужі прорахунки й недоліки в організації роботи з дітьми, порівнювати досягнуті результати діяльності з навчання й виховання школярів, зіставляти їх з результатами роботи колег; цей вид педагогічної діяльності сприяє пошукам шляхів удосконалення навчально-виховної роботи вчителя і його професійному зростанню); дослідницько-творчу (застосування педагогічної теорії за своєю суттю вимагає від учителя певної творчості, адже педагогічні ідеї відображають типові навчально-виховні ситуації і положення, які

необхідно адаптувати в конкретних педагогічних умовах) [205].

У контексті нашого дослідження вважаємо продуктивними наукові висновки Е. Абдулліна, Л. Арчажникової щодо характеристики музично-педагогічної діяльності як такої, що має особливу структуру, яка визначається специфікою музичної освіти, але підпорядковується загальним закономірностям теорії діяльності, та вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва [1; 9].

О. Полякова пропонує у професійній діяльності педагога-музиканта виділити такі компоненти: цілеутворювальний (діяльність, що зумовлює постановку цілей, – результатів музично-педагогічної діяльності); інтелектуально-діяльнісний (діяльність, що базується на теоретичних знаннях: прийоми і способи дій, спрямовані на вирішення педагогічних завдань); предметно-діяльнісний (спеціальні знання і вміння у сфері музичного мистецтва й музичної діяльності, що забезпечують її високий професіоналізм); емоційний компонент професіоналізму (емоційна культура, емоційна стійкість і гнучкість, емоційна включеність у діяльність та емпатія); високий рівень педагогічної культури (глибокі знання і вміння застосування педагогічної теорії, особиста майстерність учителя, мистецтво педагогічного впливу й т. ін.); особистісно-професійний (особистісно-професійні, суспільно значимі якості особистості вчителя музичного мистецтва, що забезпечують успішність в оволодінні й здійсненні музично-педагогічної діяльності) [156].

Як бачимо, запропоновані компоненти професійної діяльності педагога-музиканта базуються на загальній структурі професійної діяльності В. Шадрикова (мотиви професійної діяльності, цілі, програма; інформаційна основа діяльності; ухвалення рішення; підсистеми професійно важливих якостей (індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на її ефективність та успішність освоєння) [214]. Так, цілеутворювальний компонент базується на цілях і мотивах діяльності; емоційний компонент, педагогічної культури та особистісно-професійний поєднуються з діяльнісно-важливими якостями особистості; предметно-діяльнісний компонент

співпадає з інформаційною основою; інтелектуально-діяльнісний частково спирається на програми діяльності.

Особливу увагу в структурі професійної діяльності вчителів музичного мистецтва вчені відводять функціям – однорідній за змістом групі стійко повторюваних видів діяльності, виконання яких є характерним для певної категорії професійно-педагогічних працівників [130]. Наголосимо, що професійні функції педагога безпосередньо стосуються його освітньої діяльності, реалізуються в стосунках з дітьми (вихованцями) і їх батьками, колегами (вчителями) й адміністрацією закладу загальної середньої освіти, представниками громадськості та позашкільними виховними закладами. Так, професійна діяльність учителя музичного мистецтва реалізується в таких функціях: конструктивній (забезпечує відбір й організацію змісту навчальної інформації, яка повинна бути засвоєна учнями; проєктування діяльності учнів, проєктування особистої діяльності в процесі взаємодії з батьками та учнями); організаційній (реалізується через інформацію, різні види діяльності учнів, свою діяльність у процесі взаємодії з учнями); комунікативній (передбачає встановлення правильних взаємин з учнями; встановлення взаємовідносин з батьками, колегами); гностичній (передбачає вивчення змісту й способів впливу на учнів, вікових та індивідуальних психологічних особливостей учнів, особливостей процесу й результатів власної діяльності) [201].

Застосовуючи системний підхід у вивченні феномена «професійна діяльність учителів музичного мистецтва» та ґрунтуючись на наукових дослідженнях класиків і сучасних педагогів, можемо констатувати, що музично-педагогічна діяльність є складною багатокomпонентною «метасистемою» (за О. Поляковою) з певною структурою, яка спрямована на вирішення взаємопов'язаної послідовності незліченної безлічі педагогічних завдань різного рівня складності [156, с. 25]. Кожен компонент цієї метасистеми є також системою, причому системою динамічною, яка в статиці втрачає свої якості структурного компонента музично-педагогічної

діяльності. Зважаючи на специфічність музично-педагогічної діяльності, схарактеризуємо кожну із цих систем (цілі, предмет, зміст, засоби музично-педагогічної діяльності, учасники педагогічного процесу).

Цілі музично-педагогічної діяльності – заздалегідь прогнозовані результати освітнього процесу спрямованого на розкриття індивідуальності учня та найповнішу його самореалізацію. Зазначимо, що цілі можуть бути тактичними (прогнозують миттєвий, проміжний результат) і стратегічними (передбачають особистісний і суспільно значимий результат усього процесу музичного навчання й виховання). До того ж система цілей є динамічним процесом постійної появи нових цілей різної підпорядкованості; цілепокладання й цілеутворення є динамічними процесами, а це дозволяє визначити цілі музично-педагогічної системи як динамічну систему, існування якої у статиці неможливе.

Зауважимо, що педагогічна праця як цілеспрямована діяльність передбачає створення умов для розвитку й формування особистості людини, тобто для формування підростаючого покоління. Це процес взаємодії між людиною, що опанувала досвід попередніх поколінь, і людиною, яка тільки опановує його. Через посередництво педагогічної діяльності здійснюється соціальна спадкоємність поколінь, включення підростаючого покоління в існуючу систему соціальних зв'язків, реалізуються природні можливості особистості, що розвивається, в оволодінні суспільним досвідом. Специфіка цільового компонента музично-педагогічної діяльності в тому, що її мета завжди є «соціальним замовленням» [56].

Предмет музично-педагогічної діяльності – музичне мистецтво – теж є складною системою, здатною до саморозвитку, що розгортається перед особистістю учня в часі (послідовно виявляє себе у вигляді напрямів, жанрів, форм музики, які все більше ускладнюються) й просторі (розширюючи межі свого виявлення, охоплюючи нові сфери музичного мистецтва, нові імена, твори). Процес освоєння й засвоєння предмета діяльності для учня актуалізується лише в тому випадку, коли людина буде зберігати

поступальний рух у предметному полі, оскільки стагнаційні процеси в оволодінні предметом діяльності знижують інтерес до навчання музики. Нова інформація в музично-теоретичних й історичних темах, оновлення, збагачення й ускладнення репертуару в музично-виконавських завданнях – єдина можливість зберегти динаміку в системі предмета діяльності щодо суб'єкта пізнання.

Зміст музично-педагогічної діяльності визначає програма, що реалізується в закладах загальної середньої освіти, де здійснюється музичне навчання й виховання. Змістом музично-педагогічної діяльності виступає процес передавання теоретичних і практичних знань у сфері музики, оволодіння якими дозволяє підростаючим поколінням піднятися до творчого рівня здійснення практичних видів музичної діяльності. Зміст діяльності є систематичним в аспекті подання інформації, що відображає систему музичного мистецтва, і в аспекті оволодіння комплексом музично-виконавських умінь і навичок. Історична мінливість шкільних програм з музики і процес передачі знання дозволяє говорити про динамічність цієї системи.

Щодо засобів музично-педагогічної діяльності, то варто звернутися до висновків В. Оконь: «Участь засобів навчання в цьому процесі ґрунтується на тому, що вони можуть замінювати чи збагачувати певні види діяльності вчителів і учнів, інтенсифікуючи таким чином вплив процесу навчання на індивідуальність останніх» [131]. Зауважимо, що засоби, які використовуються в музично-педагогічній діяльності, виявляють усі характерні властивості системи: вони становлять упорядкований набір елементів, між якими існують зв'язки і залежності; виступають певною єдністю і служать поставленим цілям діяльності. Засоби й суспільно-матеріальні умови музичного навчання й виховання в сукупності складають середовище навчання.

Учасники педагогічного процесу в музично-педагогічній діяльності існують у вигляді динамічної соціально-педагогічної системи «учитель –



учні». Бінарна система, у свою чергу, складається, наприклад, із двох складних динамічних систем, що саморозвиваються: особистості педагога й особистості учня.

Сучасні дослідники (М. Ємельянова, І. Журлова, Т. Савенко) доречно наголошують на специфічності суб'єкта й засобів педагогічної праці: виконавець праці (педагог) – суб'єкт і головний засіб впливу ніби зливаються в педагогічному процесі воєдино. Основний інструмент впливу на вихованця – особистість учителя, його знання і вміння, почуття і воля, індивідуальні вияви. Іншими засобами педагогічної праці виступають: капітальні засоби (будівля, кабінети, обладнання тощо); засоби поточного застосування (візуальні (зорові): оригінальні предмети або їх різноманітні еквіваленти; серед них виділяють натуральні (природа), об'ємні (муляжі), образотворчі (карти), символічні (малюнки, ілюстрації), графічні (графіки, діаграми, таблиці, схеми тощо); аудіальні (слухові): радіо, магнітофони, музичні інструменти тощо; аудіовізуальні (зорово-слухові): кіно- й відеотехніка, комп'ютери [56]. Суб'єктами педагогічної діяльності є учитель, батьки, референтні групи учнів, шкільний і класний колективи, колеги, адміністрація школи.

Таким чином, якщо всі компоненти метасистеми є функційними динамічними системами, то й ціле буде належати до групи динамічних систем, що саморозвиваються. Центральним ядром такої системи є особистість учня, оскільки функціонування всієї системи музично-педагогічної діяльності підпорядковано її цілі – розкриттю індивідуальності учня й саморозвитку особистості в різних видах музичної діяльності. Водночас варто наголосити, що лише гармонійне поєднання всіх компонентів метасистеми, чітке її структурування забезпечить оптимальне функціонування музично-педагогічної діяльності та її творчий характер.

## 1.2. Сутність феномену «інклюзивна освіта»

Інклюзивна освіта є одним з основних напрямів реформування освітньої системи в багатьох країнах світу, визнання необхідності якої пов'язано із соціально-політичними змінами в суспільстві, розвитком глобальної концепції прав людини й рівних можливостей, широким антидискримінаційним рухом за права соціальних меншин, у тому числі осіб з інвалідністю, зміною поглядів на освіту взагалі, й на ту роль, яку вона виконує. Актуальність інклюзивної освіти в Україні є не лише відображенням викликів часу – це ще один крок до створення умов для реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту.

Вагомий внесок у розробку концептуальних основ інклюзивної освіти здійснили такі зарубіжні та вітчизняні вчені: С. Альохіна [3], В. Бондар [17], Дж. Деппелер [109], І. Демченко [44], О. Дікова-Фаворська [48], Д. Завітренко [61], С. Здрагат [48], І. Калініченко [71], А. Колупаєва [87; 88; 134], А. Конопльова [90], О. Кузьміна [98], Т. Лещинська [90], Т. Лорман [109], М. Малік [111], М. Малофєєв [113], О. Мартинчук [115], Н. Мьодова [117], Ю. Найда [87], О. Таранченко [88], В. Синьов [182], Н. Софій [87], Д. Харві [109], З. Шевців [216], Ю. Шумиловська [220] та ін.

В основі розвитку інклюзивних підходів в освіті лежать насамперед найважливіші міжнародно-правові акти Організації Об'єднаних Націй (ООН) та Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) щодо права людини й неприпустимості дискримінації за будь-якої причини, зокрема: Загальна декларація прав людини (1948 р.), Декларація про права розумово відсталих осіб (1971 р.), Декларація про права інвалідів (1975 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.), Саламанська декларація і рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.) тощо.

Як засвідчують наукові спостереження дослідників (С. Альохіна [3], І. Калініченко [70], О. Кузьміна [98], З. Шевців [217] та ін.), офіційно термін «інклюзивна освіта» був зафіксований Саламанською декларацією про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994 р.), згідно з якою кожна дитина має основне право на освіту й повинна мати можливість отримувати й підтримувати прийнятний рівень знань; кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби і, відповідно, необхідно розбудовувати системи освіти та розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб [176]. Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які мають створити їм умови на основі педагогічних методів, зорієнтованих насамперед на дітей з метою задоволення цих потреб [176]. У документі наголошується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найефективнішим засобом боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства й забезпечення навчанням усіх.

Аналіз базових положень головних міжнародних документів, а також освітніх законів і нормативно-правових актів України дозволив ученим (В Бондар [16], С. Бризгалова [23], Г. Зак [23], А. Колупаєва [87; 88], Ю. Мельник [118], Ю. Найда [87], Н. Софій [87], О. Сунцова [193], О. Таранченко [88] та ін.) стверджувати, що інклюзивна освіта – це: освіта, яка кожному, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні або інші особливості, надає можливість бути включеним до загального процесу навчання й виховання (розвитку й соціалізації), що потім дозволяє підростаючій особистості стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції – разом дорослішаючи, діти вчаться приймати власні особливості й враховувати особливості інших людей [23, с. 42; 193, с. 8]; релевантна й найбільш рентабельна стратегія спільного

навчання всіх дітей, що дозволяє вирівнювати від самого початку різні стартові умови одержання освіти кожною дитиною [118, с. 153]; система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти [87]; процес і результат навчання учнів з особливостями розвитку в загальноосвітньому середовищі за спеціальними програмами, творчо адаптованими методами й методиками викладання [16, с. 11] й т. ін. Інклюзивна освіта як освітня система базується на визнанні рівноправності та врахуванні розмаїтості учнів, маючи нормативно-правове підґрунтя недискримінаційного характеру, шляхом упровадження інклюзивного навчання на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях, у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків [88]. Заслуговує на увагу дослідницька позиція М. Малік, яка ілюструє освіту характеризує як гнучку індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання, що відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом [111].

Інклюзивна освіта, підсумовують М. Перфильєва, Ю. Симонова, С. Прушинський, – це така організація процесу навчання, за якої всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей, включені до загальної системи освіти й навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в загальноосвітніх школах загального типу, де враховуються їх особливі освітні потреби й де їм надається необхідна спеціальна підтримка [142]. Відповідно, інклюзивне навчання (за А. Колупаєвою [134], М. Перфильєвою, Ю. Симоновою, С. Прушинським [142]) – це гнучка, індивідуалізована система навчання різних дітей (зокрема й дітей з особливостями психофізичного розвитку) в одному класі, а не в спеціально

виділеній групі (класі), в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [134; 142]. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Аналіз феномена «інклюзивна освіта» дає можливість окреслити кілька її засновничих складників, які досить вдало, на нашу думку, узагальнено А. Колупаєвою, О. Таранченко зокрема: 1) прийняття до закладів освіти всіх дітей без винятку; 2) залучення всіх дітей з різними (відмінними) здібностями до тих закладів освіти, які б вони відвідували, не маючи обмежених можливостей (як діти з типовим розвитком); 3) кількість дітей із відмінними здібностями у школах і класах має бути природно пропорційною їхній загальній кількості в місцевій громаді (населеному пункті, районі тощо); 4) диференційовані підходи у викладанні; 5) використання всіх можливих місцевих ресурсів для забезпечення різноманітних освітніх потреб учнів [134].

Відтак, є підстави стверджувати, що інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, підкреслює А. Колупаєва, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [134].

Не менш суттєвим наробком у дослідженнях психолого-педагогічних аспектів інклюзії є узагальнені основні принципи інклюзивної освіти, серед яких учені (С. Альохіна [3], М. Перфильєва [142], С. Прушинський [142], О. Пугачов [166], Ю. Симонова [142] та ін.) визначають такі: 1) цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; 2) кожна людина здатна відчувати й думати; 3) кожна людина має право на спілкування й на те, щоб бути почутою; 4) усі люди потребують один одного; 5) справжня освіта може

здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин; 6) усі люди мають потребу в підтримці й дружбі однолітків; 7) для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть; 8) розмаїтість посилює всі сторони життя людини. Наведені ключові положення доречно доповнюють, узагальнені А. Колупаєвою, принципи інклюзивного навчання: 1) усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; 2) школи мають визнавати й враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання; 3) забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами; 4) діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання [134].

Змістовні характеристики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначають функції інклюзивної освіти (правова, виховна, освітня, соціалізації і т. ін.) [121; 157 та ін.], які виступають основними напрямками, за якими відбувається реалізація інклюзивної освіти. Опишемо їх докладніше.

Правова функція полягає в забезпеченні права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти за місцем проживання дитини та рівної участі в будь-якому виді діяльності й послуг, які призначені для широкого загалу; виявленні й усуненні чинників, що перешкоджають реалізації права дитини з особливими освітніми потребами на освіту в умовах рівності й доступності. *Функція соціалізації* передбачає засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами широкого кола цінностей, соціальних ролей і очікувань, на основі яких складається повсякденне життя людей, а також цінностей, що пропагуються закладом освіти; формування людської особистості на основі засвоєння дітьми з

особливими освітніми потребами знань, навичок, цінностей культурної спадщини, накопичених соціумом; включення дітей з особливими освітніми потребами до соціокультурного простору класу, школи, громади, держави. Освітня функція передбачає засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами системи знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку потенціалу та подальшої успішної інтеграції в суспільство. Виховна функція полягає у формуванні позитивного й толерантного ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами, сприйняття зазначеної категорії як рівних собі та створення соціокультурного середовища; формування в дітей з особливими освітніми потребами почуття власної гідності й поваги до себе, усвідомлення, що вони є повноцінними членами суспільства тощо. Економічна – підготовці осіб з особливими освітніми потребами до професійної діяльності, розвитку й використанні їхнього потенціалу на ринку праці; зменшенні кількості громадян, що перебувають на соціальному забезпеченні у держави [121; 157 та ін.].

Особливе місце у вивченні проблемного поля феноменології інклюзивної освіти відводиться поняттю «діти з особливими освітніми потребами», стрижнем якого є термінологічна одиниця «особливі потреби». Акцентуємо дослідницьку увагу на визначенні його сутності.

Термін «діти з особливими освітніми потребами» є загальноживаним у міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування багатьох країн та набуває поширення в сучасній науковій літературі. Як відомо, широкий вжиток терміна «діти з особливими освітніми потребами» зініціювала Саламанська декларація. У документі запропоновано основне визначення терміну «особливі освітні потреби», яке стосується всіх дітей і молоді, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням [176]. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, а відтак – спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі. Таке термінологічне визначення, констатують дослідники (А. Гордєєва [37], О. Каленська [94],

О. Крижанівська [94], А. Колупаєва [134], О. Тупиця [197] та ін.), передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб [37; 134; 197 та ін.]; спонукає до концентрації уваги насамперед на дитині, її індивідуальності та особистості, а потім тільки на обмеженні чи ваді цієї особи як ознаки другорядної [94]. Наголошуючи на тому, що особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність, А. Гордєєва дітьми з особливими потребами вважає дітей-інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей [37]. Такий підхід до трактування терміну «особливі потреби» спостерігається і в роботах А. Колупаєвої, який учена використовує щодо осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал. До їх числа, наголошує дослідниця, входять діти, котрі мають як виняткові здібності чи таланти, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями [86; 134].

Зі сказаного вище доходимо висновку, що поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх учнів, чий освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. При цьому загальноприйнятий термін «діти з особливими освітніми потребами», підсумовують А. Колупаєва, Л. Савчук, акцентує на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку [86].

Слід зауважити, що в сучасній науці й практиці для опису педагогічного процесу, в якому здорові діти й діти з особливими освітніми потребами навчаються і виховуються разом, послуговуються такими термінами, як: інтеграція, мейнстримінг, інклюзія. Ці терміни в зарубіжній практиці використовуються як близькі в змістово-понятійному сенсі, втім не тотожні [90; 112; 228 та ін.]. Аналіз науково-педагогічних джерел і міжнародних нормативно-правових документів дозволив сучасним



дослідникам (А. Колупаєва [87; 134], Ю. Найда [87], Н. Софій [87], О. Сунцова [193], О. Тупиця [197], та ін.) узагальнити та схарактеризувати домінуючі підходи (моделі, форми) до надання освіти дітям з особливими освітніми потребами. Основні з них такі: сегрегація, мейнстрімінг, інтеграція, інклюзія (за класифікацією Дж. Ендрюза й Д. Люпарта [228]).

Зауважимо, що історично першим підходом (початок ХХ ст. – середина 60-х рр. ХХ ст.), як наголошують А. Колупаєва [87], А. Конопльова [90], Т. Лещинська [90], Ю. Найда [87], Н. Софій [87], О. Тупиця [197] та ін., стала сегрегація (від лат. *segregatio* – відокремлення, відділення) – поділ людей у суспільстві на категорії за ознакою відмінності соціальних статусів, яка потребує обмеження сфери життєдіяльності; контакти між групами заборонені частково чи повністю [197]. Така медична модель навчання дітей з особливими освітніми потребами припускає, що людина з проблемами розвитку є хворою й потребує довготривалого догляду й лікування, а це найкращим чином може здійснюватись у спеціальних закладах. За цією моделлю особи з порушеннями розвитку розглядаються як об'єкти неповноцінності, які потребують благочинності та опіки. У цей період особам з порушеннями розвитку пропонувалося перебувати винятково в сегрегативних умовах: лікуватися, навчатися, здобувати професію й навіть у подальшому проживати [87; 90; 197; 228 та ін.].

Зміни, що відбувалися в подальшій освітній політиці багатьох країн (настанова на десегрегацію шкіл, розширення доступу до освіти в школах загального типу), виражаються поняттями «раннє корекційно-педагогічне втручання», «мейнстрімінг» (від англ. *mainstreaming* – загальний потік) й «інклюжен» (від англ. *inclusion* – включення). Так, у кінці ХХ ст. поширення набув інший підхід – мейнстрімінг, що передбачає всебічне розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями та їхніми однолітками, для чого організується спільна дозвіллева діяльність [90; 197]. Поняття «мейнстрімінг», наголошують дослідники (А. Мігалуш [123], О. Сунцова [193] та ін.), використовується в зарубіжній літературі як

стратегія, за якої учні з особливими освітніми потребами спілкуються з однолітками в межах різних програм дозвілля (при цьому можуть навіть навчатися в різних школах), і це дозволяє розширювати їх соціальні контакти [123; 193 та ін.]. Зважаючи, що здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо, то якихось освітніх цілей тут, зазвичай, не ставиться. І хоча такі стосунки переважно характеризуються нетривалістю та обмеженістю, водночас, наголошує А. Мігалуш, мейнстримінг є незамінною формою навчання для дітей, яких суспільство поки що не готове приймати як рівних (наприклад, діти з вадами розумового розвитку й важкими комплексними порушеннями), хоча й здійснює перші кроки на цьому шляху [123].

Альтернативними підходами, новими, більш прогресивними формами здобуття освіти дітьми з особливими потребами, слушно переконують В. Болдирєва [15], О. Тупиця [197], А. Чирва [212] та ін., є інтеграція та інклюзія.

Наголосимо, що досліджуючи психолого-педагогічні аспекти інклюзивної освіти, науковий пошук ускладнився одночасним застосуванням термінів «інтеграція» й «інклюзія», які одними вченими (Є. Ковальов [79], А. Колупаєва [84; 88], Ю. Найда [191], С. Семак [179], Н. Софій [191], М. Староверова [79], О. Таранченко [88] та ін.) чітко розмежовуються, іншими (А. Конопльова, Т. Лещинська [90] та ін.) – використовуються як синоніми. Представимо основні позиції, що розкривають специфіку зазначених явищ.

У словнику іноземних слів «інтеграція» (від лат. *integratio* – поповнення, відновлення) означає об'єднання в єдине ціле будь-яких окремих частин, елементів [187, с. 232] і як модель нормалізації в другій половині (період середини 60-х рр. – середини 80-х рр.) ХХ ст. визначала політику в ставленні до дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Концепція інтеграції у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі характеризується розмаїтістю теоретичних підходів до окремих її проблем,

багатовекторністю та суперечливістю, що значно ускладнює її розуміння. Однак вивчення моделі інтегративного навчання дозволило дослідникам (В. Болдирева [5], А. Чирва [212] та ін.) обґрунтувати її базові положення у такий спосіб: кожна дитина з будь-якими порушеннями психофізичного розвитку має такі самі потреби, як і всі члени суспільства, і повинна вести життя, максимально наближене до нормального [15; 212 та ін.].

А. Конопльова та Т. Лещинська, розробляючи методологічні засади інтегрованого навчання, вибудовують їх на основі теоретичної концепції «включення» (інклюзії) й використовують термін «інтеграція» в широкому значенні (включення в суспільство, процес взаємного пристосування та об'єднання) й у вузькому (процес включення в заклад загальної середньої освіти, де організовується спільне навчання). Науковці розглядають інтеграцію в системі освіти як створення єдиного освітнього простору, зближення загальної і спеціальної освіти, навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах максимально наближених до звичайного середовища, з найменшими обмеженнями [90]. При цьому вчені (І. Мамайчук, Л. Шипіцина) логічно обґрунтовують наявність двох форм інтеграції, в яких вона виступає: соціальної та педагогічної (освітньої). Так, соціальна інтеграція (інтеграція в суспільство) припускає соціальну адаптацію дитини з обмеженими можливостями здоров'я насамперед у загальну систему соціальних відносин і взаємодій, у межах того освітнього середовища, в яке інтегрується. Інтеграція як педагогічна категорія, переконують дослідники, передбачає формування в дітей з обмеженими можливостями в розвитку здатності до засвоєння навчального матеріалу, передбаченого загальноосвітньою програмою, тобто загальним навчальним планом (спільне навчання в одній школі чи класі) [219]. Водночас учені констатують, що на практиці функціонують дві основні моделі педагогічної інтеграції: інтернальна (інтеграція в самій системі спеціальної освіти); екстернальна (взаємодія спеціальної та масової освіти).

Формами такого інтегрованого навчання є спеціальні класи в закладі загальної середньої освіти (можуть бути створені для певної категорії дітей: наприклад, з порушенням слуху, зору, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю тощо, або об'єднувати різні категорії дітей з відхиленнями в розвитку: наприклад, із затримкою психічного розвитку та розумовою відсталістю, складним комплексним порушенням тощо) і спільне навчання в одному класі (більш ефективно для дітей з незначними порушеннями розвитку: наприклад, осіб з вадами зору, слуху, легкою формою ДЦП тощо за наявності добре налагодженої діяльності служби супроводу учнів у школі [219]. Для дітей з важкими формами порушень у розвитку можлива лише соціальна інтеграція і частково інтернальна форма педагогічної інтеграції.

Інтеграція в освіті, узагальнюють В. Болдирева, А. Чирва, є однією з форм навчання, за якої учні з особливими освітніми потребами основний час проводять у звичайних класах разом з іншими дітьми і якийсь час – окремо, в умовах особливим чином організованого освітнього процесу, де їм надаються встановлені освітні послуги, медична, психолого-педагогічна та соціальна індивідуалізована допомога [15; 212]. Мета такої інтеграції полягає в залученні дітей з різними можливостями до вже сформованого шкільного життя й шкільної структури, допомогти вписатися до вже існуючої моделі навчання. При цьому успішність інтегрованого навчання визначається переважно готовністю дитини до навчання в умовах закладу загальної середньої освіти, тобто наявністю в неї відповідного віковій нормі або близького до неї рівня психофізичного та мовного розвитку, що дає змогу дитині опанувати загальноосвітній стандарт у строки, передбачені для дітей, що нормально розвиваються. Дитина з обмеженими можливостями здоров'я, уточнює О. Сунцова, має бути достатньо підготовленою в плані пізнавального й особистісного розвитку до навчання в закладі загальної середньої освіти [193].

Отже, є підстави стверджувати, що в загальнонавчальному розумінні освітня інтеграція передбачає надання можливості дітям з особливими освітніми потребами навчатися у звичайних класах закладу загальної середньої освіти; за інтегративної моделі навчання ці діти мають опанувати програму загальноосвітньої школи, прийняти існуючі норми, дотримуватися їх і бути рівними з усіма. Як колективна форма освітньої інтеграції, зауважує А. Колупаєва, можуть функціонувати спеціальні класи (групи), в яких діти з особливими освітніми потребами здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідного типу або закладу загальної середньої освіти [84; 197]. Для полегшення процесу навчання передбачається введення системи дефектологічної, психолого-педагогічної допомоги дитині.

Сучасні дослідники (А. Колупаєва [84], А. Конопльова [90], Т. Лещинська [90] та ін.), здебільшого сходяться на думці, що інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в закладах загальної середньої освіти може здійснюватися за моделями (формами) повної, комбінованої, часткової та тимчасової інтеграції [84; 90]. Повна інтеграція, як форма навчання, показана дітям, рівень психофізичного розвитку яких відповідає віковій нормі, та які психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками. Комбінована інтеграція – для дітей із психофізичним розвитком наближеним до вікової норми, але навчання яких в умовах масового закладу обов'язково має супроводжуватися корекційною допомогою відповідних фахівців. Часткова інтеграція передбачає перебування дитини з обмеженими можливостями здоров'я серед своїх здорових однолітків у закладі загальної середньої освіти лише частину дня (найчастіше другу половину) та тимчасова інтеграція, за якої всі школярі спеціальної групи (класу) незалежно від стану психофізичного розвитку об'єднуються зі здоровими дітьми кілька разів на місяць для проведення спільних виховних заходів. Зрозуміло, що реалізація всіх моделей передбачає обов'язкове керівництво процесом з боку вчителя-дефектолога, який допомагає педагогам в організації виховання й навчання дитини з

відхиленнями в розвитку в колективі здорових однолітків. Цілком очевидним є те, що повна й комбінована інтеграція може бути ефективною лише для частини дітей з досить високим рівнем психофізичного розвитку; часткова й, особливо, тимчасова інтеграція доцільні для більшості дітей з відхиленнями в розвитку, в тому числі й з інтелектуальною недостатністю.

Наголосимо, що незважаючи на те, що інтеграція є однією з провідних моделей навчання, основною перевагою якої є перехід учнів зі спеціалізованих у заклади загальної середньої освіти за місцем проживання, основними недоліками зазначеної форми навчання виступає непристосованість освітнього середовища до потреб інвалідів. Підтвердженням такої думки є висновки сучасних дослідників (В. Болдирєва та ін.), які констатують, що істотним недоліком інтегративної моделі навчання є необхідність дітям із порушенням психофізичного розвитку пристосовуватися до вимог всієї системи освіти, яка загалом залишається незмінною, неадаптованою до навчання цієї категорії учнів. Інтеграція, по суті, припускає, що дитина з особливими освітніми потребами має бути готовою для прийняття її школою та суспільством, тобто відповідати стандартам системи освіти, й не враховує її індивідуальності, тому фізично присутня на заняттях у класах, дитина фактично виключена з процесу навчання [15]. Оскільки інтегроване навчання може бути показане лише дітям із рівнем психофізичного розвитку, який відповідає або близький до вікової норми, то постає проблема диференційованого відбору дітей для інтегрованого навчання та їх подальшого супроводу. Звідси стає зрозуміло, що учні, які не пройшли відбору, виключаються з системи навчання в закладах загальної середньої освіти, і це порушує права кожної людини, незалежно від її здібностей і можливостей, на здобуття освітніх послуг за місцем проживання.

Як бачимо терміном «інтеграція» здебільшого окреслюється вибіркоче переміщення учнів з особливостями психофізичного розвитку до закладів загальної середньої освіти. У дослідженнях А. Конопльової [90],

Т. Лещинської [90], О. Резнікової [169] констатується, що учень має «заслужити» можливість навчатися в загальноосвітній школі, продемонструвати свої «здібності» справлятися з програмою загальноосвітньої школи, при цьому система спеціальної освіти залишається в цілому незмінною. Отже, стає зрозумілим, що освітня інтеграція поступово розвивається до більш радикальної концепції і є певним перехідним етапом на шляху до інклюзії.

Інклюзивна освіта – (від франц. *inclusif* – включає в себе) термін, що використовується для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти. Загальноприйнятим вважається, що інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх, що і забезпечує доступ до освіти дітям з особливими потребами [193]. Введення інклюзивної форми навчання розглядається як вища форма розвитку освітньої системи в напрямі реалізації права людини на отримання якісної освіти відповідно до її пізнавальних можливостей і адекватного її здоров'ю середовища за місцем проживання [79].

Сучасні науковці (Н. Софій, Ю. Найда та ін.) сходяться на думці, що з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами [191]. Інклюзивна форма навчання, переконують дослідники, стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьків, учнів з типовим розвитком і членів їх сімей, учителів та інших фахівців освітнього простору, адміністрації, структур додаткової освіти [79; 193].

Узагальнюючи вищезазначене, доходимо висновку, що діяльність закладу загальної середньої освіти має бути спрямованою не лише на створення спеціальних умов для навчання і виховання дитини з обмеженими

можливостями здоров'я, а й на забезпечення взаєморозуміння між педагогами (фахівцями в галузі корекційної та загальної педагогіки), й між учнями з обмеженими можливостями здоров'я та їх здоровими однолітками, батьками дітей з особливими освітніми потребами та батьками інших дітей. Таким чином, інклюзія передбачає включення дітей з особливими освітніми потребами до закладів загальної середньої освіти, де вважається важливим усунути всі бар'єри на шляху до повної участі кожної дитини в освітньому процесі.

Підкреслюючи значення інклюзивної освіти, вчені Є. Ковальов, М. Староверова та ін., зазначають, що всі особливі діти потребують збагачення досвіду соціальної і навчальної взаємодії зі своїми однолітками з типовим розвитком, а навчання в умовах освітньої інклюзії дозволяє дитині з обмеженими можливостями здоров'я максимально зберегти своє звичне соціальне оточення [79]. До того ж доведено, що рання соціалізація благотворно позначається на формуванні особистості дітей з обмеженими можливостями здоров'я їх адаптації в реальному житті. Завдяки інклюзивному навчанню частина «неординарних» дітей, відвідуючи найближчу масову школу, зможе не розлучатися із сім'єю, як це буває, коли дитина вчиться в спеціальній школі-інтернаті. Батьки у такий спосіб отримують можливість виховувати свою дитину відповідно до власних життєвих настанов.

Водночас ми поділяємо думку про те, що введення інклюзії в освітню систему не повинно призводити до зменшення значення спеціальної освіти, інклюзивне навчання не є обов'язковим для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Інклюзивна освіта виступає як один із напрямів освіти, варіант надання освітніх послуг, одна з форм навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, яка не повинна витіснити традиційно сформовані форми ефективної допомоги дітям-інвалідам, що склалися й розвиваються в спеціальній освіті. Отже, погоджуємося з ученими (Є. Ковальов [79], М. Староверова [79], О. Сунцова [193]), які акцентують на



тому, що кожній дитині необхідно підібрати доступну й корисну для її розвитку модель освіти, водночас нагадуючи про межі освітньої інклюзії: в тих випадках, коли для дитини спільне навчання є недоцільним, необхідно надати можливість навчатися в спеціалізованій установі, подбавши про формування соціальних умінь, включивши її до спільних програм дозвілля. Таким чином, справжня інклюзія не протиставляє, а зближує дві освітні системи – загальну й спеціальну.

Як бачимо, термін «інклюзивна освіта» є потребою часу та відображає новий погляд не тільки на систему освіти, а й на місце людини в суспільстві. В основі інклюзії як соціальної моделі – таке положення: людина не зобов'язана бути «готовою» до того, щоб брати участь у житті суспільства, вчитися в школі, працювати. Соціальна модель спрямована на зміни в суспільстві таким чином, узагальнюють Н. Софій, Ю. Найда, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні їхніх прав і надавало їм таку можливість [87].

Ми приймаємо наукову позицію тих сучасних дослідників (Є. Ковальов [79], А. Колупаєва [134], М. Староверова [79], О. Таранченко [134] та ін.), за доречними спостереженнями яких, терміни «інтеграція» й «інклюзія» недостатньо вмотивовано вживають взаємозамінними, що є недопустимим. Ці поняття різняться суттєвими відмінностями [134]. Так, за Є. Ковальовим, М. Староверовою, інклюзивне навчання є логічним продовженням ідей інтегративного навчання, яке передувало інклюзії хронологічно, ідеологічно й технологічно [79]. Саме тому доречно вважати їх однорідними, однак не рівнозначними термінами. Поняття «інклюзія» й «інтеграція» характеризують різною мірою включеність дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітню систему.

Натомість, на погляд деяких учених (О. Горбатих [36], О. Кузьміна [98], Т. Четверикова [211] та ін.), інклюзія є одним із варіантів інтеграції, у зв'язку з чим, переконують дослідники, термін «інклюзія» значно вужчий, ніж інтеграція. Інклюзія, за висновками Т. Четверикової, – це

спільне навчання й виховання дітей, що мають обмежені можливості здоров'я, з їх однолітками, які нормально розвиваються, – за одними програмами, підручниками, звикористанням єдиних критеріїв оцінки знань; інклюзія є окремим випадком інтеграції. Відповідно, поняття «інтеграція» («з'єднання») значно ширше, ніж «інклюзія» («включення») [211, с. 327].

Учені (Є. Ковальов [79], А. Колупаєва [84], М. Староверова [79], О. Таранченко [84] та ін.) здебільшого сходяться на думці, що за інтеграції діти з різними (відмінними) здібностями залучаються до існуючої освітньої системи; інтеграція повертає учнів з обмеженими можливостями здоров'я в систему загальної освіти, оскільки до цього етапу діти відповідної категорії навчалися тільки в системі спеціальної (корекційної) освіти [79; 84]. До того жважливо відзначити, що педагогічні зусилля спрямовуються на те, аби допомогти дитині пристосуватися до існуючої моделі шкільної освіти (проведення уроків, умови шкільного життя тощо); перебуваючи в системі загальної освіти, учні з особливими можливостями здоров'я повинні повною мірою опанувати програму загальноосвітньої школи. Інклюзія ж, переконують учені, передбачає, що від самого початку всі діти належать до системи масової освіти, тобто про потребу «пристосовувати» дитину до освітнього середовища взагалі не йдеться, адже вона вже є частиною цієї системи. Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожний заклад освіти був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями. В основі практики інклюзивної форми навчання й виховання, уточнюють Є. Ковальов, М. Староверова, – ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня й, відповідно, навчання має бути організоване так, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я [79].

Таким чином, за інтеграції відбувається пристосування дітей з психічними і фізичними вадами до вимог всієї системи освіти, яка в цілому залишається незмінною для навчання цієї категорії учнів, натомість за інклюзії – адаптація системи до потреб дитини. Відмінність у підходах,

підсумовують А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, щоб воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки [84; 191]. При інклюзії у всіх учасників освітнього процесу змінюється ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, а ідеологія освіти змінюється в бік більшої гуманізації освітнього процесу та посилення виховної і соціальної спрямованості навчання.

Зазначене вище дає підстави дійти висновку, що незалежно від того, як трактується інклюзивна освіта, всі дослідники заявляють таке: реалізація інклюзивної освіти вимагає певних умов. Акцентуючи на важливості стійкої державної політики, створенні нормативно-правових засад інклюзивної освіти, формуванні толерантного ставлення соціуму до осіб з особливими освітніми потребами, своєчасному виявленні онтогенетических відхилень, розробці технологій інклюзивної освіти, дослідники наполягають на необхідності організації «безбар'єрного середовища», забезпечення освітніх організацій сучасними технічними засобами й розробки програмно-методичного супроводу корекційно-освітнього процесу, а також підготовки педагогічних працівників. Отже, цілком доречними в цьому контексті є висновки М. Малік: «інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [111, с. 183].

Звернімося до основних характеристик інклюзивного освітнього середовища, які логічно виявляються з окреслених основних положень і характеристик інклюзивної освіти. Так, на думку сучасних дослідників (Т. Єжова [57], І. Калініченко [70], О. Сунцова [193] та ін.), інклюзивне освітнє середовище є середовищем: де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства [70]; в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися й розвиватися відповідно до своїх можливостей

[57]; вид освітнього середовища, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку [193] й т. ін.

Досліджуючи технології інклюзивної освіти, О. Сунцова вказує на те, що інклюзивне освітнє середовище передбачає вирішення проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями за рахунок адаптації освітнього простору, шкільного середовища до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і забезпечували, за можливості, повну участь дітей в освітньому процесі [193]. Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, слушно переконує І. Калініченко, коли матиме низку таких ознак: спланований і організований фізичний простір, в якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [70].

Цілковито очевидним є те, що на основі робіт Є. Климова [78], В. Ясвіна [225], в яких запропоновано структурні складові освітнього середовища закладу освіти, можна виділити структуру інклюзивного освітнього середовища як простору соціалізації дітей з різними можливостями й особливостями, виділивши, зокрема, такі компоненти: 1) просторово-предметний (матеріальні можливості установи – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами й системами, що відповідають освітнім потребам дітей); 2) змістовно-методичний (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів); 3) комунікативно-організаційний (особистісна й професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців) [153].

Не менш суттєвими видаються узагальнені О. Сунцовою принципи побудови інклюзивного освітнього простору [193]. По-перше, раннє включення до інклюзивного середовища, що забезпечує можливість початкового формування здібностей до соціальної взаємодії. По-друге, корекційна допомога (дитина з порушеннями розвитку має компенсаторні можливості, які важливо «включити», спиратися на них в побудові освітнього процесу). Дитина, зазвичай, швидко адаптується до соціального середовища, проте вимагає організації підтримуючого простору й спеціального супроводу (що також виступає в якості умов, які враховують її особливі потреби). По-третє, індивідуальна спрямованість освіти (дитина з порушеннями може освоювати загальну для всіх освітню програму, що є важливою умовою її включення в життєдіяльність дитячого колективу). За необхідності розробляється індивідуальний освітній маршрут залежно від особливостей, глибини дефекту й можливостей дитини (маршрут повинен бути гнучким, орієнтуватися на зону найближчого розвитку, передбачати формування мовленнєвих умінь, основних видів пізнавальної діяльності відповідно до віку, розвиток соціальних умінь). По-п'яте, командний спосіб роботи. Фахівцям, педагогам, батькам необхідно працювати в тісному взаємозв'язку (за командним принципом), що передбачає спільну побудову цілей і завдань діяльності щодо кожної дитини, спільне обговорення особливостей дитини, її можливостей, процесу її руху в розвитку й освоєнні соціально-педагогічного простору. Шостий принцип – активність батьків, їх відповідальність за результати розвитку дитини. Батьки є повноправними членами команди, тому їм повинна бути надана можливість брати активну участь в обговоренні педагогічного процесу, його динаміки й корекції. В основі наступного принципу – пріоритет соціалізації процесу й результату інклюзії. Головним цільовим компонентом у роботі є формування соціальних умінь дитини, освоєння нею досвіду соціальних відносин. Дитина повинна навчитися брати активну участь у всіх видах діяльності дітей, не боятися виявляти себе, висловлювати свою думку, знайти собі друзів; розвиваючи

міжособистісні відносини, навчити інших дітей приймати себе такою, якою є. А це, у свою чергу, можливе за достатнього рівня особистісного й пізнавального розвитку дитини. Завершує групу принципів – розвиток позитивних міжособистісних відносин, який не є спонтанним процесом, а також виступає предметом спеціальної роботи педагогів.

Як бачимо у принципах побудови інклюзивного освітнього середовища відображено основні складові моделі інклюзивної освіти [29]: командний підхід, задоволення індивідуальних потреб дітей, співпраця з батьками, створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі.

Наголосимо, що незважаючи на різне трактування сутності інклюзивної освіти, всі дослідники наголошують на необхідності підготовки педагогів, які мають ціннісне ставлення до інклюзії, здатних вирішувати професійні завдання у сфері навчання й надання корекційної допомоги дитині з особливими освітніми потребами, а також уміють рефлексивно оцінювати педагогічну діяльність з огляду на негативний і позитивний досвід інклюзивної практики. Такі висновки визначають доречність звернення до тверджень учених (М. Андреева, Л. Нічуговська та ін.) такого змісту: готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі забезпечується формуванням інклюзивної компетентності.

Сутність і зміст інклюзивної компетентності послідовно й ґрунтовно досліджено К. Бовкуш [14], Л. Кальченко [72], М. Чайковським [210] та ін. Так, за науковими спостереженнями Л. Кальченко, інклюзивна компетентність передбачає наявність у педагога здатності здійснювати професійні функції, враховуючи різні освітні потреби учнів, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку [72]. М. Чайковський відзначає, що інклюзивна компетентність є обов'язковою складовою професійної компетентності й включає необхідний обсяг знань і вмінь для учасників процесу інклюзії різних категорій та виражається в здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб осіб з вадами здоров'я і забезпечувати їх включення в середовище закладу освіти, створюючи умови

для їх розвитку й саморозвитку. Учений наголошує, що певним рівнем інклюзивної компетентності мають володіти всі учасники інклюзії: і педагогічні працівники, й адміністративний персонал, і здорові діти, а також допоміжний персонал закладу освіти для кваліфікованої взаємодії в процесі навчально-виховної роботи [210]. К. Бовкуш інклюзивну компетентність характеризує як інтегроване особистісне утворення, що спричиняє здатність здійснювати професійні функції в розвитку інклюзивного навчання [14]. Інклюзивна компетентність учителя має виявлятися в педагогічній майстерності організовувати колективну діяльність дітей різних категорій, рівнозначно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами, вмінні обирати певні прийоми виховного впливу на дітей у класі. О. Гордійчук, В. Гафткович переконують, що професійна компетентність учителя інклюзивного класу має формуватися в умовах системної науково-методичної роботи, яка дає доступ до засвоєння сучасного масиву знань про інклюзію, є основою його безперервного професійного розвитку й вдосконалення [38]. Водночас, наголошує М. Андреєва [6], формування інклюзивної компетентності буде більш ефективним за умови наповнення навчальних дисциплін концепціями інклюзивної освіти, залучення до волонтерської діяльності в позааудиторній роботі, відвідування інклюзивних шкіл під час педагогічної практики й стимулюванні майбутніх фахівців до самовиховання.

### **1.3. Компонентно-структурна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як результату професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти**

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових фондів за останні десятиріччя засвідчив наявність низки науково-педагогічних досліджень, присвячених вивченню проблем професійної підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва (Е. Абдуллін [2], Ю. Алієв [4], Л. Арчажникова [9], А. Линенко [103], Г. Падалка [135], О. Полякова [156], О. Реброва [168], О. Ростовський [171], О. Рудницька [174] та ін.). Багатогранність професійної діяльності вчителя музичного мистецтва зумовила інтерес науковців до різних її аспектів. Значний внесок у розробку теоретичних і практичних основ музично-педагогічної діяльності, вирішення питань її удосконалення та підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до її здійснення зроблено в дисертаційних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Борисенко [20], У. Дутчак [52], Т. Пляченко [145], В. Процюк [162], Т. Рейзенкінд [170], Н. Сегеда [178], В. Юрчак [224] та ін.).

Зауважимо, що науковці, які досліджують процес підготовки майбутнього вчителя у виші та визначають ефективність пропонованої моделі підготовки, обирають певний показник успішності підготовки (за узагальненнями Т. Борисенко). Сучасні дослідники, вивчаючи специфіку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до їхньої професійної діяльності, також здійснюють такий вибір. Так, підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва вчені розуміють як процес навчання (У. Дутчак [52]), цілеспрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента (В. Процюк [162]), а її результатом визначають готовність – інтегративне особистісне утворення, яке характеризується спроможністю реалізувати свій внутрішній потенціал у професійній діяльності, що передбачає сформованість професійно значущих знань, умінь, навичок, поглядів та переконань [52; 162]. На думку А. Линенко, готовність розуміється як цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну й вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [103]. Відомою є дослідницька позиція, за якою окреслюється готовність як результат підготовки вчителів музичного мистецтва до їхньої професійної діяльності (готовність до інновацій у професійній діяльності (Л. Шевченко [218]), музично-естетичної діяльності (В. Андрющенко [7]).



У наукових роботах, присвячених підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, результатом такої підготовки є готовність педагогів до реалізації ідей інклюзії (О. Кузьміна [98], О. Мартинчук [115], Ю. Шумиловська [220]).

Отже, за основу успішності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва приймаємо ступінь їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, й розглядаємо її як результат зазначеної підготовки.

За результатами аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових робіт встановлено, що проблема готовності особистості до різних видів професійної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох учених. Зокрема, в науковому дискурсі набула широкого висвітлення проблема професійної готовності до педагогічної діяльності (І. Гавриш [33], К. Дурай-Новакова [51], Л. Кондрашова [89], А. Линенко [103], В. Сластьонін [185] та ін.).

За обґрунтованими узагальненнями А. Линенко, основними інваріантними та іманентними складниками готовності виступає єдність особистісного та процесуального компонентів – і це є першим і основним членуванням. З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій фахівця (професійні знання, вміння, навички й засоби педагогічного впливу) [140]. Іншими словами, в науковій практиці йдеться про два основні методологічні підходи до вивчення феномена «готовність» і визначення його сутності – особистісний і функціональний. Наголосимо, що за великої кількості характеристик поняття «готовність», його розуміння залежить від основних теоретичних підходів, які не виключають, а взаємодоповнюють один одного.

У зв'язку з цим звернімося до найбільш поширених тлумачень поняття «готовність» у межах кожного із виокремлених підходів.

У наукових дослідженнях представників особистісного підходу (Л. Карамушка [73], О. Леонтьєв [102], В. Моляко [124], С. Рубінштейн [172] та ін.), готовність розглядається як вияв індивідуальних якостей особистості та їх цілісності, які зумовлені ефективним характером діяльності з високою результативністю. У межах особистісного підходу психологічна готовність розглядається як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. Так, Л. Карамушка розглядає готовність як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає низку компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність [73]. Подібне трактування пропонує В. Моляко, за яким готовність – це складне особистісне утворення, багаторівнева система характеристик та якостей, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту успішно виконувати конкретну діяльність [124]. Отже, на думку вчених – представників особистісного підходу, провідну інтегруючу роль виконують особистісні якості, які виражають спрямованість особистості на відповідну діяльність.

Прихильники функціонального підходу (Є. Ільїн [66], М. Левітов [100], Л. Нерсесян [], Д. Узнадзе [198] та ін.) розглядають готовність як певний стан психічних функцій людини, в межах якого психологічна готовність характеризується як певний психічний стан, що є умовою високих результатів під час виконання того чи того виду діяльності. Так, наприклад, М. Левітов пропонує психологічну готовність до діяльності розуміти як стан, який може бути тривалим чи короткочасним, і вказує на залежність цих станів від індивідуальних особливостей особистості та типу вищої нервової діяльності людини, а також від тих умов, в яких здійснюється діяльність [100].

У контексті функціонального підходу доречно звернутися до досліджень, присвячених феномену настанови, які мають важливе значення для розуміння сутності психологічної готовності до діяльності. Так, у сучасній психології настанова вивчається у зв'язку із загальною активацією організму як стану, що передує поведінці. За висновками дослідників (Ю. Трофімов, В. Рибалка, П. Гончарук та ін.), настанова – це неусвідомлена схильність індивіда до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи та потреби [165, с. 398]. Настанова спонукає людину орієнтувати свою діяльність у певному напрямі й діяти послідовно щодо всіх об'єктів і ситуацій, з якими вона пов'язана. Найбільш розробленою в психології є теорія настанови Д. Узнадзе та його послідовників (Ш. Надірашвілі, А. Прангішвілі, Ш. Чхартішвілі та ін.). Д. Узнадзе надає настанові первинну роль, яка передує всім психічним процесам. Учений відзначає, що настанова є цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до визначеної активності, який зумовлюється двома чинниками: потребою суб'єкта і відповідною об'єктивною ситуацією [198; 200], тобто готовність визначається ним як суттєва ознака настанови, яка виявляється у всіх випадках поведінкової активності суб'єкта. Водночас важливо наголосити, що настанова розглядалася Д. Узнадзе як неусвідомлена дія організму [199]. У зазначеному контексті вважаємо за необхідне звернутися до висновків Г. Андреевої, яка доводить, що таке розуміння настанови не пов'язане з аналізом соціальних чинників, які детермінують поведінку особистості, із засвоєнням індивідом соціального досвіду, зі складною ієрархією детермінант, що визначають саму природу соціальної ситуації, в якій особистість діє [5]. Настанова в контексті концепції Д. Узнадзе найбільше стосується питання про реалізацію найпростіших фізіологічних потреб людини, оскільки трактується як несвідоме, що унеможливорює застосування цього поняття до вивчення найбільш складних, вищих форм людської діяльності. У зв'язку з цим видається необхідним чітко окреслити поняття «настанова» і «соціальна настанова».

Феномен настанови в соціальній психології розглядається як соціальна настанова або аттитюд. На цьому слід наголосити тому, що для терміна «настанова» (в тому значенні, якого йому надавала школа Д. Узнадзе), існує в англійській мові інше значення – «set». Принциповою відмінністю соціальної настанови є те, що вона розуміється як стан свідомості людини і функціонує на рівні соціуму. При цьому настанова виконує свої функції на індивідуальному рівні, а аттитюд – на соціальному. Узагальнивши різні дефініції аттитюд, Г. Олпорт визначав її як стан психонервової готовності, що склався на основі досвіду і що надає спрямовуючий і (або) динамічний вплив на реакції індивіда щодо всіх об'єктів або ситуацій, з якими він пов'язаний [227]. Учений виокремив п'ять основних типів настанови, що впливають на професійну діяльність фахівця: настанова практичної поведінки, яка створюється на основі єдності життєвих потреб та середовища, в якому вони задовольняються; настанова пізнання, теоретичної поведінки, яка характеризується тим, що в процесі соціалізації в особистості розвивається здатність об'єктивації, на основі якої виникають теоретичні й пізнавальні відношення; настанова реалізації психофізичних сил, що передбачає намагання реалізувати потреби свого внутрішнього світу; настанова творчості, яка виражається в естетичному ставленні до дійсності; настанова соціальної поведінки [132].

М. Сміт, Д. Брунер і Р. Уайт у своїх роботах виділили три основні функції соціальної настанови:

1. Оцінка об'єкта: оцінка, що надходить із зовнішнього світу інформації, за допомогою аттитюда і співвіднесення її з існуючими у людини цінностями, цілями, інтересами, мотивами. За допомогою настанови спрощується завдання вивчення нової інформації, людина забезпечується вже «готовими» оцінними категоріями. Аттитюд виконує функцію оцінки об'єкта, що може привести людину до перегляду фактів реальності відповідно до її власних потреб та інтересів.

2. Соціальне пристосування: дозволяє людині оцінити те, як інші люди ставляться до соціального об'єкта. Соціальна настанова опосередковує міжособистісні відносини; аттитюд може виступати як засіб розриву відносин людини з іншими людьми, або збереження відносин. На думку М. Сміта і його колег, настанова може сприяти ідентифікації людини з групою (взаємодія з людьми, приймаючи їх настанови) або приводить її до протиставлення себе групі (якщо існують незгоди з настановами інших членів групи).

3. Екстерналізація (або функція втілення): існування в людини внутрішніх протиріч і проблем. Настанова до соціального об'єкта є відкритим символічним заміником для прихованої настанови, прийнятої у внутрішній боротьбі. Соціальна настанова може стати «виразником» глибинних мотивів людини [229].

М. Сміт указував, що аттитюд – це схильність до досвіду, яка мотивує індивід до визначених дій щодо об'єктів [229].

Беручи до уваги вищесказане, вважаємо, що стимулювання настанови в контексті формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти залежить від освітнього рівня особистості, системи її ціннісних орієнтацій, від її загальної соціальної спрямованості. Настанова орієнтує на засвоєння нових знань, умінь і навичок та сприяє ефективній професійній діяльності.

Водночас заслуговує на увагу наукова думка М. Дьяченка та Л. Кандибович, які вважають готовність більш складним структурним утворенням, ніж настанова. Зважаючи, що психологічна готовність є як категорією теорії особистості (довготривала готовність), так і теорії діяльності (ситуативна готовність), М. Дьяченко, Л. Кандибович, визначають готовність до діяльності як складне особистісне утворення (довготривала готовність) і як активно-дієвий стан особистості, настанова на певну поведінку, змобілізованість зусиль для виконання завдання (тимчасова або ситуативна готовність) [53, с. 60]. Тобто існує й інтегрований – особистісно-

діяльнісний підхід, за яким готовність до діяльності розглядається як вияв усіх граней особистості: індивідуальних, особистісних і суб'єктних особливостей людини в їх цілісності, що забезпечує їй успішність професійної діяльності (А. Деркач, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович та ін.).

К. Дурай-Новакова визначає готовність як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні настанови, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності, на її думку, входять комплекс знань, умінь і навичок, а також певний досвід їх застосування на практиці [51]. На думку вченої, професійна готовність є не лише результатом, але й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості [51].

Проблема готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності широко представлена в сучасних дисертаційних дослідженнях і визначається науковцями як: цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його долучення до діяльності певного спрямування (А. Линенко) [103]; інтегративна якість особистості; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І. Гавриш) [33]; цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (якостей) (Т. Жаровцева) [58]; інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко) [105]; цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися (Г. Троцько) [196] тощо.

У низці дисертаційних досліджень, де показником успішності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності виступає «готовність», ця дефініція трактується як: цілісне особистісне утворення, синтез її мотиваційної, емоційно-вольової та

інтелектуальної, а також операційної готовності до означеної діяльності; це особистісно-професійна якість, що виявляється в системі мотивів, спеціальних знань, умінь і навичок, які є необхідними для ефективної реалізації професійної діяльності, спрямованої на розвиток творчого потенціалу школярів (готовність майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності) (В. Андрющенко) [7]; інтегральна професійна якість особистості педагога-музиканта, що включає комплекси: мотиваційно-особистісних настанов; загальних і спеціально-музичних психолого-педагогічних і методичних знань; психолого-педагогічних і методичних умінь; досвід музично-педагогічної діяльності (готовність учителя музики до реалізації наступності в системі «заклад дошкільної освіти – початкова школа») (Ю. Слєпкіна) [186]; складне особистісне утворення, основою якого є мотиваційно-творча сфера особистості, яке містить у собі сукупність психічних особливостей, що становлять основу настанови на аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій; певний багатофункціональний рівень надбаних знань у період навчання на музично-педагогічних факультетах вишів та спроможність творчого використання їх в аранжуванні музичних творів засобами комп'ютерних технологій (готовність до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій) (Л. Варнавська) [27] та ін.

Отже, за слушним узагальненням Г. Рудої, наявність різних визначень поняття «готовності до професійної діяльності» пояснюється складністю та багатогранністю самого феномена готовності, розбіжністю базових теоретичних підходів до розуміння сутності явища та контекстів її наукового дослідження, рівнем і широтою аналізу феномену (неоднаковим рівнем узагальненості, комплексності розуміння проблеми) [173]. Водночас типовими змістовими характеристиками готовності дослідники визнають: професійно важливі інтелектуальні якості, сформованість професійних знань, умінь, навичок, високий рівень розвитку емоційно-вольової сфери та відповідну професійну мотивацію.

Різні підходи до розуміння сутності понять «готовність», «готовність до діяльності» спричинили розмаїтість думок щодо її складників. Так, М. Дьяченко і Л. Кандибович у структурі професійної готовності виділяють такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї), орієнтаційний (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, про її вимоги до особистості), операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками), вольовий (самоконтроль, уміння керувати собою під час виконання професійних обов'язків), оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність її оптимальним професійним зразкам) [53]. К. Дурай-Новакова, зазначаючи, що залежно від функцій, готовність може бути структурована за багатьма компонентами, виділяє: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий компоненти тощо [51]. А. Деркач, А. Ісаєв виокремлюють такі компоненти професійної готовності фахівця до діяльності: пізнавальний, емоційний, мотиваційний, вольовий [45].

Сучасні дослідники (Л. Варнавська [27], У. Дутчак [52], К. Завалко [59], Т. Політаєва [146], Ю. Слєпкіна [186] та ін.) проблеми готовності саме майбутніх учителів музичного мистецтва до різних аспектів професійної діяльності виокремлюють такі її структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний (стійкий інтерес до професійної діяльності, ціннісне ставлення до неї); особистісний (здатність емоційно відчувати образність творів мистецтва, емпатійне ставлення до учнів та мистецтва); змістовий (комплекс знань про особливості застосування арт-терапії в естетичному вихованні підлітків); процесуальний (сформованість умінь застосовувати засоби арт-терапії у професійній діяльності) (У. Дутчак) [52]; мотиваційно-творчий (формування потреби позитивного ставлення до професійної роботи з дітьми та творчого підходу до обробок дитячого пісенного репертуару за допомогою комп'ютерних технологій), змістовно-інформаційний (знання принципів навчання з метою підвищення ефективності педагогічної діяльності засобами



комп'ютерних технологій, сутності музичного аранжування, а також методики організації цієї роботи), операційно-діяльнісний (система необхідних умінь, яка забезпечувала б використання теоретичних знань на практиці, вміння застосовувати засоби комп'ютерних технологій у певних цілях, урахувати елементи новизни під час аранжування музичних творів), контрольньо-оціночний (контроль, самоконтроль, ставлення колег та розвиток музично-естетичної оцінки) (Л. Варнавська) [27]; мотиваційний (пов'язаний з прагненням студентів підвищити власний рівень загальної, музичної та професійної культури; формуванням емоційно-ціннісного ставлення до народної музики), змістовний (спрямований на освоєння методологічних, теоретичних і методичних професійних знань у сфері полікультурного соціуму, музичної освіти та музичного фольклору народів певного регіону), операціональний (орієнтований на розвиток виконавських, музично-аналітичних і методичних умінь і навичок, необхідних учителю музики для успішної професійної діяльності в полікультурному соціумі) (Т. Політаєва) [146]; мотиваційно-особистісний (наявність у педагогів-музикантів настанови на цілеспрямовану музично-освітню діяльність зі здійснення зв'язків наступності музичного розвитку, виховання й навчання дітей у закладі дошкільної освіти та початковій школі, заснованій на гуманному ставленні до дитини, й особистісної готовності до такого виду діяльності), теоретичний (загальнотеоретичні й методологічні знання, якими студенти повинні оволодіти під час вивчення окремих тем дисциплін гуманітарного, загальнопрофесійного й музично-предметного циклів), практичний (внутрішні (аналітичні, прогностичні, проєктивні й рефлексивні) та зовнішні (організаторські й комунікативні) вміння) (Ю. Слєпкіна) [186]; особистісний (наявність особистісних характеристик, що сприяють інноваційній діяльності вчителя музики), когнітивний (обізнаність майбутнього вчителя музики щодо сутності, особливостей інноваційної діяльності в певному соціокультурному просторі, а також особистісних вимог), мотиваційний (ставлення майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності в певному

соціокультурному просторі, що визначає прагнення вчителя музики до вдосконалення освітнього процесу та оволодіння інноваційною діяльністю), аксіологічний (відображає систему цінностей майбутнього вчителя музики), діяльнісний (активний вияв інноваційності в музично-педагогічній діяльності в різних соціокультурних просторах) (К. Завалко) [59] та ін. У структурі готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку й учителів музичного мистецтва зокрема, вченими (Л. Бондаренко [19], Н. Чорною [213]) виокремлено три взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний [19], мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний [213].

Щодо компонентів готовності майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання, то в дослідженнях теж спостерігається традиційний підхід – у структурі зазначеної готовності виокремлюють мотиваційний, когнітивний, креативний, діяльнісний компоненти (О. Мартинчук, Ю. Шумиловська) [115; 220].

Зауважимо, що важливим складником будь якого педагогічного процесу є діагностика й вимірювання знань та їх структури суб'єктів навчання, висновки яких дозволяють планувати, корегувати роботу педагогу та здобувати студентами більш якісні результати в навчанні. В основі ж будь-якого вимірювання та діагностування, як узагальнює О. Растопчина, лежать критерії та показники об'єкта (суб'єкта), який досліджується. Процеси та якості, які вимірює педагогічна діагностика, є латентними, й тому особливо важливим постає питання відбору та зазначення критеріїв виявлення досліджуваних категорій [167]. Зважаючи на це, необхідно найточніше відбирати критерії та показники діагностування рівнів якості та розвитку знань студентів.

Дослідницька позиція щодо критеріїв і показників оцінювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти ґрунтувалася на базових положеннях

про те, що критерій – це (від грец. *kriterion* – засіб для судження) мірило для визначення, оцінки предмета, явища [187, с. 305]; підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [129, с. 7]; а показник – це наочні дані, за якими можна судити про розвиток того чи того, його хід; результат якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [129, с. 761 та ін.].

Визначенню критеріального апарату готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передував ґрунтовний аналіз доробку вчених у галузі музичного мистецтва, зокрема сучасної наукової літератури, присвяченої різним аспектам підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії. Так, В. Юрчак визначає мотиваційний, когнітивно-аналітичний, операціональний, креативний, рефлексивно-оцінний критерії [224]; В. Процюк – морально-естетичний, емоційно-мотиваційний, когнітивний, процесуально-операційний [162]; У. Дутчак – мотиваційний, емоційно-чуттєвий, когнітивно-пізнавальний, творчо-діяльнісний [52]; О. Кузьміна – мотиваційно-ціннісний, операціонально-діяльнісний, рефлексивно-оцінний [98] та ін.

Ураховуючи проведений аналіз науково-педагогічних досліджень, у структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти вважаємо доцільним визначити такі взаємопов'язані компоненти з відповідними критеріями й показниками: *мотиваційний (особистісно-настановний критерій), когнітивний (орієнтаційно-інформаційний критерій), діяльнісний (операційно-процесуальний критерій) і рефлексивний (оцінно-корегувальний)*. Розглянемо кожний із компонентів більш детально.

*Мотиваційний компонент.* Учені (І. Гавран [32], В. Лозовецька [108] та ін.) наголошують, що в цілісному процесі становлення особистості майбутнього фахівця важливе функціональне значення має мотивація; мотивація є одним з основних понять, яке використовується для вивчення

поведінки людини щодо ефективності її діяльності в ринковому середовищі [32; 108]. В обґрунтуванні мотиваційного компонента базувалися на тому, що будь-яка діяльність людини викликана певними мотивами. Так, за твердженнями вчених (Л. Верещагіна [28], С. Занюк [62], Є. Ільїн [66], О. М. Леонт'єв [102], С. Рубінштейн [172], Х. Хекхаузен [206] та ін.), першоосновою здійснення будь-якої діяльності є мотиви.

Зважаючи на те, що мотиви, які є рушіями діяльності, визначаються сукупністю актуальних потреб, зауважимо, що основними складниками мотиваційної сфери готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є потреби майбутніх учителів музичного мистецтва у здійсненні цієї діяльності.

Якщо потреба, за твердженням науковців (Г. Дмитренко, Т. Кудріна, Т. Максименко, К. Шарапова та ін.) [49], – це стан нестачі в чомусь певному, то мотив – це предмет, засіб задоволення потреб, тобто мотив є результатом мотивації і є внутрішньою психологічною активністю, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби. За висновками О. М. Леонт'єва, мотив – це форма вияву потреби, яка означає «те об'єктивне, в чому ця потреба конкретизується в певних умовах і на що спрямовується діяльність» [102, с. 104].

Ще одним важливим поняттям у вивченні проблеми мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до успішної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є поняття цілей. Як найважливіший складник мотивованої поведінки особистості, цілі тісно переплітаються з мотивами. Співвідношення мотивів і цілей діяльності, стверджує С. Занюк, полягає в тому, що мотив виступає як спонука постановки тих чи тих цілей, тобто, щоб поставити перед собою мету, необхідний відповідний мотив (самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до змісту діяльності тощо) [62]. Від того, наскільки зрозуміло й чітко окреслено цілі, суттєво залежить результат діяльності, що виконується.

Стає зрозумілим, що кожна потреба може реалізуватися в багатьох мотивах, а будь-який мотив може задовольнятися різною сукупністю цілей. Таким чином, у зміст мотиваційного компонента вкладаємо поняття мотивації, результатом якої є мотив – внутрішня психологічна активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби.

Оскільки для виконання професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на високому рівні майбутні вчителі музичного мистецтва мають усвідомлювати її значущість, мати бажання досягати професійних успіхів, а також виявляти певні індивідуально-особистісні характеристики, зокрема толерантність та емпатію, то мотиваційний компонент діагностувався за *особистісно-настановним критерієм*.

Показниками особистісно-настановного критерію визначено: *усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми; здатність виявляти толерантність; наявність емпатії*.

Загальновідомим є твердження, що мистецтво, як форма суспільної свідомості, акумулює та культивує систему світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій людства, є унікальним засобом впливу на особистість. Як специфічно-художня форма відображення світу, підсумовують дослідники (О. Деркач [46], Д. Завітренко [60], І. Мельничук [119], Р. Петрова [119] та ін.), мистецтво неодноразово виступало засобом гармонізації душевного стану людини, було надійним джерелом духовного становлення особистості й розглядалося як обов'язкова компонента навчання та виховання молодого покоління.

На важливій ролі мистецтва у вихованні та навчанні дітей з особливими освітніми потребами акцентували ще Л. Виготський, О. Граборов, В. Кащенко та ін. Так, Л. Виготський указував на позитивний вплив мистецтва на розвиток дитини з атиповим розвитком, наголошуючи на особливій ролі художньої діяльності в розвитку психічних функцій дітей з

особливими освітніми потребами, а також в активізації їхніх творчих виявів у різноманітних видах мистецтва (музика, живопис, театр, художнє слово) [30]. Л. Виготський назвав музичне мистецтво художньою концентрацією дійсності, знаряддям суспільства, за допомогою якого воно залучає до кола соціального життя найінтимніші, особистісні сторони нашої сутності [30]. Учений писав про механізм «катарсису» (очищувальної дії мистецтва), який настає під час спілкування людини з мистецтвом, відзначаючи, що перетворення негативних почуттів у мистецтві полягає в переході їх у свою протилежність, тобто в позитивну емоцію, яку несе в собі мистецтво [30]. Це «складне перетворення почуттів», їх прояснення, їх «розряд» має значення для всієї особистості загалом та її майбутньої соціальної поведінки.

Як слушно констатує Н. Меркулова, образний світ мистецтва має великий вплив на суб'єктивний світ особистості, породжує багатогранні та складні переживання, переносить людину у світ таких емоційних станів, які знімають напругу, сприяють розрядці [120]. Психічна розрядка, зауважує дослідниця, полягає не у відсутності напруги, а в її зміні, в якісній різноманітності та своєрідності вражень. Зважаючи на це, майбутнім учителям музичного мистецтва важливо розуміти, що в такому випадку мистецтво виступає як засіб психотерапії, виконує психогігієнічну та корекційну роль. До того ж мистецтво позитивно впливає не тільки на духовне, але й фізичне здоров'я школярів.

Аналіз наукових доробок з проблем впливу мистецтва на виховання особистості дали підстави сучасним дослідникам (Н. Меркулова та ін.) стверджувати, що за дотримання певних дидактичних умов твори мистецтва можуть ефективно використовуватися для розв'язання освітніх, корекційно-розвивальних і виховних завдань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Таким чином, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні усвідомлювати, що мистецтво має значний соціально-педагогічний потенціал для корекційного й виховного впливу, естетичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами: формування ціннісних орієнтирів розвитку

та корекції особистісних практичних, естетичних здібностей, потреб, які є умовою розвитку загальної культури.

Важливо наголосити, що для вчителя музичного мистецтва, який працює в умовах інклюзивної освіти, особливе значення має *здатність виявляти толерантність і наявність емпатії*. Ці якості забезпечують високий рівень перцепції в спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами.

Звернімося до трактування поняття «толерантність», запропоноване К. Уейн: це не тільки визнання та повага переконань і дій інших людей, але й визнання й повага самих «інших людей», які відрізняються від нас [202]. У цьому контексті педагогічну толерантність, указують учені (І. Макарова [110], М. Перепилицина [141]), можна уявити як здатність педагога зрозуміти, визнати й прийняти індивідуальність дитини, бачачи в ній носія інших цінностей, світогляду й логіки мислення, форм поведінки й особливості зовнішності.

На окрему увагу заслуговують вихідні ідеї для побудови міжособистісної толерантності в контексті інклюзії, вдало, на наш погляд, узагальнені сучасними дослідниками (С. Братченко [21], І. Макарова [110]) й представлені в межах методологічних підходів: екзистенційно-гуманістичного, диверсифікаційного, особистісного, діалогічного, фасилітативного. Опишемо їх детальніше.

1) екзистенційно-гуманістичний підхід характеризує толерантність як результат свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її власної позиції й активності з побудови певних відносин (з позицій інклюзії це виявляється в усвідомленому рішенні педагога працювати в звичайному або інклюзивну освітньому просторі, отримувати новий досвід навчання дітей з особливими освітніми потребами, застосовувати нові методики й технології навчання; водночас педагог усвідомлює значимість навчання в розвитку дитини з будь-якою формою дизонтогенезу);

2) диверсифікаційний підхід визначає складну, багатоаспектну й багатокомпонентну психологічну структуру толерантності, що не зводиться до окремої особистісної характеристики (наприклад, ефективна робота в інклюзії спирається на співчуття, а не жалість до особливих дітей; розуміння повинно корелювати з вимогливістю, вмінням підтримати й прийняти індивідуальність особливої дитини);

3) особистісний підхід дозволяє оцінити взаємопов'язані з поведінковою толерантністю цінності, смисли й особистісні настанови, що виступають особистісними вимірами толерантності (робота в інклюзивному освітньому просторі пов'язана з особистісним і професійним саморозвитком);

4) діалогічний підхід трактує толерантність у контексті міжособистісної взаємодії з іншим, міжособистісного діалогу, що вимагає від педагога корекції своїх настанов і стратегій міжособистісної взаємодії, посилення рефлексії;

5) фасилітативний підхід підкреслює, що толерантність у своїй особистісній основі не може бути результатом лише зовнішніх впливів: допомога в становленні толерантності – це створення умов для розвитку (спочатку рівень особистісної толерантності педагогів різний, але при створенні спеціальних умов вона здатна розвиватися, трансформуючись у принцип професійної педагогічної позиції).

Оскільки професійна діяльність в інклюзивних класах потребує вмінь здійснювати толерантну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами в процесі спілкування, будувати взаємодію з такими дітьми на основі розуміння їхніх почуттів і бажань, здійснювати безкорисливу і добровільну діяльність та допомогу в підтримці кожної дитини, то вагомого значення набуває комунікативна толерантність. Здатність учителем музики виявляти комунікативну толерантність виступає підґрунтям у досягненні позитивних результатів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час.



Щодо наявності емпатії в учителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, то її значення зростає у зв'язку з тим, що емпатія вчителя в педагогічній взаємодії виступає як основна умова реалізації принципів інклюзивної освіти. Завдання вчителя – прийняти дитину з особливими освітніми потребами незалежно від її особливостей та можливостей. Якщо стосунки між дитиною з особливими потребами та вчителем мають емпатійну спрямованість, наголошує В. Кузьміна, то інші однокласники «особливого учня», наслідуючи педагога, інтеріоризують цю взаємодію, «привласнюючи» її зміст собі й за допомогою екстеріоризації «переносяться» на однокласників з особливими освітніми потребами, педагогів, батьків [95].

Водночас науковці (І. Гавран [31], Л. Надірова [126], У. Ціжуй [208] та ін.) доводять, що здатність до емпатії є необхідною складовою педагогічної майстерності саме вчителів музичного мистецтва, що сприяє її формуванню. Емпатія вчителя музичного мистецтва – це спрямованість його свідомості на проникнення в музичний феномен, музичну культуру, духовний світ музичного твору, а також в особистість учня як ціннісно значущого рівноправного союзника в досягненні музики і в спільній музично-творчій діяльності (Л. Надірова) [126]. Заглиблення в художньо-образну сутність твору, адекватне переживання емоційно-образного змісту, втіленого автором, а також емоційно-естетична ідентифікація з учнями, сприймання музичних творів так, як їх відчують діти – характеристики успішної діяльності вчителя музичного мистецтва (І. Гавран) [31]. Отже, емпатія, за слушним узагальненням І. Гавран, зумовлює здатність фахівця ідентифікувати себе з учнем, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчутти емоційний вплив музики шляхом співпереживання художніх образів музичних творів.

За висновками вчених (І. Єлефєренко [55], Г. Талікова [194]), багатозначність трактувань поняття емпатії дозволяє виділити в її структурі такі компоненти (види емпатії): емоційний (здатність розпізнавати й розуміти емоційні стани іншого; характеризується як пасивне співчуття,

форма співучасті в емоційному стані партнера, за якою немає дієвого початку); когнітивний (здатність подумки уявляти себе на місці іншої людини; характеризується сприйняттям і розумінням внутрішнього світу іншої людини, виявом співчуття); поведінковий (здатність обирати такі шляхи взаємодії, які в перспективі можуть полегшити страждання іншої людини, альтруїстична поведінка (поведінка допомоги, сприяння) у відповідь на переживання іншого; характеризується як прагнення до надання дієвої допомоги). Емоційна емпатія, конкретизує О. Сопіков, визначається домінуванням емоційності в процесі моделювання суб'єктом об'єкта емпатії; пізнавальна – інформативності в процесі моделювання суб'єктом об'єкта емпатії; поведінкова – вольового аспекту в процесі моделювання суб'єктом об'єкта емпатії, що виражається в спонуканні об'єкта емпатії до чого-небудь і, у свою чергу, розрахунок на його відповідну емпатію.

Важливо зазначити, що для вчителів музичного мистецтва, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, обов'язковою є здатність передавати дитині розуміння її переживання або внутрішньої ситуації («комунікативний компонент емпатії» за К. Роджерс, Ч. Труакс; фаза вираження, передачі розуміння доступною мовою, вербально або невербально в моделі емпатії В. Кіфа й Дж. Баррет-Леннарда).

Наголосимо, що гуманістична модель освіти актуалізує питання розвитку педагогічної емпатії студентів як одного із шляхів саморозвитку особистості й модернізації освіти в цілому, де емпатія розглядається принципом внутрішнього саморуху в пізнавальній діяльності. Емпатійна культура, переконує О. Панферова, забезпечує мотивацію студентів на творчо перетворювальну діяльність і самореалізацію в професійному становленні, індивідуалізує професійну діяльність, надає їй ціннісний зміст, що визначає «Я»-концепцію особистості й професіонала [138].

Отже, здійснюючи професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти, вчитель музичного мистецтва має усвідомлювати, що всі діти, а з особливими освітніми потребами особливо, потребують прийняття, підтримки, співчуття,

що здійснюється тільки в системі реально існуючих емпатійних відносин. Водночас розвиток педагогічної емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва є одним із шляхів саморозвитку особистості й модернізації освіти в цілому.

*Когнітивний компонент* представлено сукупністю наукових і практичних знань, необхідних учителям музичного мистецтва для реалізації професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Когнітивний компонент оцінювався за *орієнтаційно-інформаційним критерієм*, з-поміж показників якого було визначено: *обізнаність із теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; обізнаність з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; обізнаність із сучасними психолого-педагогічними методами навчання і виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії.*

Щодо першого показника орієнтаційно-інформаційного критерію – *обізнаності з теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва*, то для майбутніх учителів музичного мистецтва необхідною є система знань і уявлень з проблеми інклюзії. Важливими є знання основних понять, принципів і завдань інклюзивної освіти, обізнаність із категоріями дітей з особливими освітніми потребами та базовими принципами їх навчання, обізнаність із структурними елементами інклюзивного освітнього середовища, а також необхідність орієнтування в нормативно-правових документах, які регламентують інклюзивну освіту, що детально описано в § 1.2.

Другий показник *«обізнаність з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами»* дозволяє діагностувати загальні уявлення про різні типи порушень розвитку в дітей з особливими освітніми потребами, загальну характеристику кожного порушення та особливості побудови педагогічного процесу з такими учнями.

Серед сучасних дослідників найбільшого поширення набула класифікація порушень психічного розвитку в дітей, запропонована В. Лебединським, за якою виокремлюється шість форм психічного дизонтогенезу: 1) недорозвиток; 2) затриманий розвиток; 3) ушкоджений психічний розвиток; 4) дефіцитарний розвиток; 5) спотворений розвиток; 6) дисгармонійний розвиток [99].

Узагальнивши різні типи порушення розвитку, в яких спостерігаються значні індивідуально-групові відмінності, котрі залежать від причин порушення, періоду дії й інтенсивності чинника, що викликав порушення, та базуючись на наукових працях В. Лебединського і його класифікації відхилень у розвитку, сучасними дослідниками (Т. Тинтюк, О. Лемех, Т. Євдокимова) представлено класифікацію типів порушень розвитку з урахуванням специфічних особливостей розумового й фізичного розвитку [139], а саме: учні із труднощами в навчанні; учні з поведінковими та емоційними розладами; учні з синдромом дефіциту уваги й гіперактивності; учні з аутизмом; розумово відсталі учні; обдаровані й талановиті учні; учні з порушеннями мовлення; учні з порушеннями слуху; учні з порушеннями зору; учні з черепно-мозковою травмою; учні з важкими й множинними порушеннями; учні з обмеженими фізичними властивостями; учні з різними проблемами здоров'я; учні з невиліковними захворюваннями.

Наголосимо, що обізнаність із конкретними видами порушень розвитку, освітніми потребами таких дітей, їх специфічними психологічними й поведінковими особливостями надасть змогу вчителям музичного мистецтва успішно організувати освітній процес з дітьми з особливими потребами.

Щодо сучасних психолого-педагогічних методів навчання і виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії (третій показник орієнтаційно-інформаційного критерію), з якими мають бути обізнані вчителі музичного мистецтва, то зауважимо, що існує чимала кількість методів навчання, класифікація яких здійснюється за їх провідними ознаками.

Фахівці переконують, що для навчання дітей з особливими освітніми потребами можуть використовуватися загальноприйняті методи навчання, але з урахуванням психофізичних можливостей таких учнів. Водночас, як небезпідставно зазначає З. Шевців, комплекс загальноприйнятих методів навчання й виховання вимагають інших способів їх застосування, оскільки в більшості дітей з особливими освітніми потребами відзначається недостатній рівень пізнавальної активності, незрілість мотивації до освітньої діяльності, знижений рівень працездатності й самостійності [217]. У зв'язку із зазначеним, учителям музичного мистецтва важливо знати, що в процесі навчання метод виступає похідним компонентом від цілого (мети й завдань уроку), змістового, організаційного (форми навчання й способів організації освітньої діяльності учнів) компонентів і, незалежно до якої групи він належить, має свою структуру: методичні прийоми, практичні дії та мисленнєві операції. Однак окрім загальних методів навчання в роботі вчителя музичного мистецтва мають використовуватися й інноваційні та спеціальні методи. Оскільки інклюзивне навчання – це інноваційна форма організації освітнього процесу, яка передбачає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу, то серед інноваційних методів доречно акцентувати на інтерактивних методах (наприклад, робота в малих групах, рольові імітаційні ігри, виконавські конкурси, інтерактивні вправи («Мікрофон», «Диригент», «Музична квітка», «Музичне лото», «Асоціації» тощо), метод проєктів тощо). Учителі музичного мистецтва мають бути обізнаними з інтерактивними методами, які не змушують учнів виконувати ті чи ті вимоги, дають простір для саморегуляції, створюють умови для самостійного виконання школярем поставлених завдань, – найбільше відповідають особистісно зорієнтованому підходу.

На думку сучасних фахівців з інклюзії (А. Колупасєва, З. Ленів та ін.), освітні програми, що містять точно визначений обсяг і характер навчального матеріалу й відповідають пізнавальним можливостям дітей з особливостями психофізичного розвитку з усіх предметів передбачають розв'язання не лише

загальноосвітніх, а й корекційних завдань [134]. У контексті зазначеного зауважимо, що зміст, форми та методи навчальної роботи вчителя музичного мистецтва в інклюзивному класі мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яку вивчають діти, кожен метод, використаний учителем, повинні сприяти не лише засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню поведінки, а й спрямовуватися на виправлення вад розвитку (залежно від нозології). Наприклад, одним із таких методів, на нашу думку, є метод Томатіса (система слухових тренувань), мета якого полягає в поліпшенні здатності мозку сприймати й переробляти інформацію, сприйняту на слух. Аудіотренування за методом Томатіса не тільки змушують вухо розрізняти частоти, які раніше не розпізнавалися, але й покращують здатність мозку обробляти отриману аудіальну (слухову) інформацію, й адекватно відповідати. Іншими словами, вухо вчиться чути, а мозок вчиться правильно працювати. Цей метод забезпечує стимуляцію кісткової провідності й зовнішнього вуха шляхом відтворення та чергування звукових частот. Звук стимулює внутрішнє вухо, а отримані імпульси досягають головного мозку, який, у свою чергу, також отримує активну стимуляцію. Отже, аудіотренування за методом Томатіса сприяють перепрограмуванню процесу слухання [147].

Застосування цього методу можливо завдяки спеціальному електронному апарату – «Електронне Вухо», за допомогою якого записуються музичні твори В. Моцарта, а також григоріанські співи у певних звукових частотах, вибираючи потрібну тональність, гучність, швидкість відтворення та необхідні паузи. Ці композиції стимулюють клітини головного мозку, вибудовують нейронні зв'язки, а також тренують м'язи вуха. Важливо, що слухаючи під час заняття через навушники музику В. Моцарта чи григоріанські співи, які «Електронне Вухо» фільтрує певним чином, змушуючи слухову систему працювати більш ефективно, дитина може грати, малювати або займатися будь-яким спокійним видом діяльності [26; 50; 177; 184 та ін.]. Наголосимо, що для кожної дитини фільтри

«Електронного Вуха» налаштовуються індивідуально. Крім музичної терапії як стимулятора застосовують голос матері, оброблений за допомогою цього обладнання. Дитина отримує цю стимуляцію через навушники й чує ці звуки так, як чула їх, перебуваючи ще в утробі матері. Зауважимо, що вже після перших спроб застосування методу, можна побачити позитивні зміни в сенсорно-моторній сфері, а також у засвоєнні інформації та навичках [147; 149; 152]. Отже, вміння реалізовувати програму аудіотренувань за методом Томатіса для вчителя музичного мистецтва є важливим і доречним.

Окреме місце в роботі вчителя музичного мистецтва в інклюзивному класі має відводитися методам арт-терапії. Зауважимо, що мистецтво ХХ ст. розширило межі своїх функціональних можливостей, у результаті чого з'явилася «арт-терапія» (терапія мистецтвом), поняття, яке дослідники визначають по-різному – і як метод (М. Плескач [144], І. Садова [175] та ін.), і як технологію (О. Брюховецька [24], О. Деркач [46; 47] та ін.): унікальний і досконалий психотерапевтичний метод, який виник на перетині мистецтва, психології та психотерапії, є своєрідною відповіддю на запити суспільної психологічної практики щодо застосування художнього мистецтва як засобу зміцнення психічного здоров'я дітей та дорослих (М. Плескач) [144]; ефективний метод оздоровлення, гармонізації розвитку особистості, що впливає на її інтеграцію в суспільство (І. Садова) [175]; технології створення та використання різних творів мистецтва з метою передання почуттів, емоцій та інших виявів психіки людини; інструмент для дослідження й гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких слова не підходять (О. Брюховецька, О. Деркач) [24; 47] тощо. О. Брюховецька, О. Деркач сходяться на думці, що арт-терапевтичну технологію можна трактувати як різновид технології особистісно зорієнтованого навчання; інноваційну здоров'язберігаючу технологією особистісно зорієнтованого навчання та виховання [24; 46].

Не зважаючи на те, що тривалий час арт-терапія як напрям психокорекції застосовувалася виключно у психотерапевтичній практиці,

нині значно виріс інтерес до механізмів впливу мистецтва на дитину з особливими освітніми потребами в процесі навчання та виховання. Для майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є те, що арт-терапія може використовуватися не лише в центрах реабілітації, а й в освітніх закладах, оскільки, як констатує О. Копитін «...не зважаючи на тісний зв'язок з лікувальною практикою, арт-терапія в багатьох випадках має переважно психопрофілактичну, соціалізуючу та розвивальну спрямованість» [8, с. 8]. Таким чином, узагальнює О. Деркач, можна констатувати формування нового, педагогічного напрямку розвитку арт-терапії – арт-педагогіки, яка передбачає роботу з усіма дітьми (передусім зі здоровою особистістю) шляхом організації живого конструктивного союзу дитини / дітей та дорослого в культуротворчому мистецькому просторі з метою реалізації таких освітніх завдань: розвиток емоційно-вольової сфери школярів; розвиток креативності як здатності до творчості та потреби до творчого самовираження; психогігієна (турбота про емоційний та психічний стани школяра – зниження внутрішньої тривожності та агресії, оволодіння навичками емоційної саморегуляції засобами художньо-творчої діяльності тощо); формування позитивної «Я-концепції» школяра на основі самопізнання та самоприйняття; забезпечення соціокультурної адаптації школярів (оволодіння поведінковими моделями відповідно до соціально прийнятних морально-етичних норм, формування комунікативної культури та розвиток емпатійних умінь школярів); гармонізація особистісного розвитку учнів у контексті тріади «природа – я – соціум» [46].

Успішність використання арт-терапії залежить від ретельного підбору її методів та їх терапевтичного впливу на дитину з особливими потребами. Враховуючи засоби впливу, розрізняють такі види (методи) арт-терапії: казкотерапія, ізотерапія, лекотерапія та ігрові технології, музикотерапія (Н. Клименюк) [77]; музикотерапія, ізотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, драмтерапія (М. Плєскач) [144] і т. ін.



Для учителів музичного мистецтва важливо орієнтуватися, насамперед, у методах (видах, формах) музикотерапії, які вчені (З. Матейова [116], С. Машура [116], О. Сорока [190], О. Федій [203] та ін.) класифікують у різний спосіб. Так, найбільш вдало, на нашу думку, узагальнив методи музичної терапії К. Швабе, поділивши їх на дві групи: методи активної музичної терапії (інструментальна імпровізація, терапія співом, рухова імпровізація під музику, танцювальна терапія) та методи рецептивної музичної терапії (використання музичної комунікації у формі репродуктивно-рецептивних дій). Методи активної музичної терапії, узагальнюють сучасні вчені (Н. Дячук, З. Матейова, С. Машура та ін.), засновані на активному переживанні емоційно-образного змісту музичного твору (його усвідомленні, усній або письмовій вербалізації, що передбачає малювання вражень, рухи під музику). Окрім активного прослуховування, активна музична комунікація включає виконавську й творчу музичну діяльність (спів, гру на музичних інструментах, музичноритмічні рухи) [54; 116 та ін.]. Рецептивна музикотерапія поділяється на комунікативну (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку контактів взаєморозуміння й довіри), реактивну (спрямовану на досягнення катарсису) та регулятивну (яка сприяє зниженню нервово-психічного напруження) [54 та ін.].

Як стає зрозуміло, для вчителя музичного мистецтва, який працює в умовах інклюзивної освіти, значний інтерес складає інтегративна музикотерапія (вид музикотерапії, що поєднує у своїй методології підходи рецептивної й активної музикотерапії) [76; 189], оскільки рецептивна музикотерапія (сприйняття-слухання музики) спрямована на релаксацію, катарсис, моделювання позитивного психоемоційного стану, а також на формування художньо-естетичного смаку, уяви, слухової пам'яті, активізацію розумової діяльності; активні форми (вокалотерапія, інструментальна терапія) – припускають цілеспрямовану педагогічну дію на дитину, розглядаються як засіб загального гармонійного розвитку

особистості, формування морально-естетичного смаку й потреб, а також корекції. Ефективність активної музикотерапії полягає в можливості коригувати дисгармонійну самооцінку, низьку міру самоприйняття, підвищену тривожність тощо. Водночас акцентуємо, що діагностика та корекція (терапія) порушень емоцій і поведінки, які, з клінічного погляду, можуть мати різну природу й механізми розвитку, в тому числі, бути наслідком гострих або хронічних психічних захворювань, із використанням методів арт-терапії проводитися педагогами ніяк не можуть.

Таким чином, для майбутніх учителів музичного мистецтва важливою є обізнаність з особливостями використання арт-терапевтичних технологій у педагогічній практиці сучасної освіти як інноваційної технології особистісно зорієнтованого навчання, що полягає в рішенні виховних, діагностичних, психотерапевтичних, корекційних і розвивальних педагогічних завдань.

Зміст *діяльнісного компонента* розкривають сукупність умінь і навичок учителів музичного мистецтва, які є важливими для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти і забезпечують її реалізацію. Діяльнісний компонент діагностувався за *операційно-процесуальним критерієм*, показниками якого було обрано: *вміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; вміння здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних освітніх потреб дитини; вміння розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами.*

Першим показником означеного критерію було обрано «*вміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами*». До проблеми узгодженої взаємодії між фахівцями, долученими до освіти дітей з особливими потребами, зверталось багато вчених і практиків: А. Колупаєва [85], Т. Скрипник [183], Л. Яценюк [226] та ін., що

свідчить про її важливість та актуальність. За науковими спостереженнями Т. Скрипник, спільна робота фахівців закладу освіти може передбачати різні моделі співпраці, однак освітній процес дитини з особливими потребами набуває конкретики тільки тоді, коли навколо неї гуртуються фахівці, які разом з батьками створюють міждисциплінарну, полісуб'єктну команду психолого-педагогічного супроводу – пролонгованого процесу, спрямованого на запобігання виникнення (або усунення) чинників, що зумовлюють у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційний стан, а також на формування їхніх адаптивних функцій (за Т. Скрипник) – і розпочинають колегіальну роботу в напрямі продумування та реалізації компетентного освітнього маршруту для кожної дитини [183]. Як стає зрозумілим, ефективність освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами залежить від згуртованої роботи всіх педагогів (і вчителів музичного мистецтва в тому числі), здатних працювати в режимі командної взаємодії та створювати умови для відповідного освітнього процесу, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку такої дитини.

Забезпечуючи ефективність освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, на команду психолого-педагогічного супроводу покладається виконання низки завдань, одним з яких є розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожної дитини з особливими освітніми потребами та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини [133; 159].

Розроблення індивідуальної програми розвитку дитини є, на нашу думку, найважливішим результатом роботи команди супроводу, що вимагає глибокого розуміння й урахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в цілому й конкретної дитини зокрема, а також володіння технологією складання такої програми, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні освітні стратегії та підходи [158]. ІПР – документ, що забезпечує

індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб / послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання [161]. Оскільки ІПР розробляється командою педагогів і фахівців, об'єднуючи їхні зусилля для розробки комплексної програми роботи з дитиною, то й учителеві музичного мистецтва важливо вміти долучатися до цієї роботи.

Так, сновні функції вчителя музичного мистецтва як члена команди психолого-педагогічного супроводу полягають у забезпеченні освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР; підготовці інформації для учасників засідання команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами, її сильні сторони та потреби, результати виконання дитиною освітньої програми; участі в підготовці індивідуального навчального плану дитини з особливими освітніми потребами; розробці індивідуальної освітньої програми в закладі загальної середньої освіти; визначенні спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР; створенні належного мікроклімату в колективі [158].

Якщо дитина має додаткові освітні та соціальні потреби, то вчитель музичного мистецтва має активно долучатися до надання психолого-педагогічної допомоги під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять (тобто до розробки та реалізації пунктів 5-6 ІПР). Зокрема серед психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять учитель музичного мистецтва забезпечує ритміку (система рухових вправ, побудованих на поєднанні рухів і музики, як засіб розвитку психомоторної, емоційної та фізичної сфер), логоритміку (низка вправ, завдань ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музико, слово і рухи), а також бере участь в підготовці та проведенні арт-терапії (музикотерапії).

Важливість такої роботи визначається головною метою занять з ритміки (навчити дитину з особливими освітніми потребами адекватно сприймати засоби музичної виразності (ритм, темп, динаміку тощо), ритмічно рухатися відповідно до загального характеру музики і художніх образів музичного твору) та логоритміки (зняття втоми і напруги, внесення емоційного заряду, удосконалення загальної моторики, вироблення чітких координованих дій у взаємозв'язку з мовленням, що досягається за допомогою використання співу, слухання музики, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах) [157].

Запровадження в освітній процес індивідуальної програми розвитку як основного чинника успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти вимагає від учителів музичного мистецтва вмінь у розробці окремих її структурних компонентів, серед яких, на нашу думку, важливо акцентувати на індивідуальному навчальному плані та індивідуальній освітній програмі, що розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня, а також системі необхідних адаптацій та модифікацій, комплексі додаткових послуг, які б забезпечили навчання таких учнів відповідно до їхніх можливостей та з урахуванням додаткових потреб [67; 160; 192 та ін.].

Оскільки одним із складників індивідуальної програми розвитку є цілі й завдання (навчальні та цілі розвитку), то іншими необхідними вміннями вчителів музичного мистецтва як членів міждисциплінарної команди є здатність прописувати актуальні цілі для дитини з особливими потребами (зокрема, що відповідають критеріям SMART), які стають рушійною силою її поступального розвитку, послідовно й узгоджено досягати їх разом з усіма учасниками команди супроводу, а також відслідковувати динаміку розвитку дитини.

Злагоджена робота всіх фахівців, переконує Л. Коврігіна, сприятиме створенню для дітей з особливими освітніми потребами атмосфери найбільшого сприяння їхньому особистісному становленню й захищеності

[80]. Саме тому такого особливого значення в інклюзивній школі набуває діяльність не лише кожного окремого вчителя, а узгодженість дій всього педагогічного колективу. Отже, для вчителя музичного мистецтва важливими є вміння налагоджують систему взаємодії, координації та інтеграції процесів підтримки, допомоги й супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти, тобто вміння співпрацювати в міждисциплінарній команді, здійснюючи командну взаємодію в групі супроводу дитини в освітньому просторі. Учитель музичного мистецтва має брати активну участь у створенні ІПР, ефективність якої залежить від спільних дій вчителів, батьків і фахівців, забезпечуючи «оптимальний склад команди» (за А. Колупасвою) – кількість фахівців, яка забезпечить реалізацію освітньої програми й спеціальних послуг. У зазначеному контексті необхідності набуває також розвиток навичок міжособистісної комунікації з колегами, яка забезпечує досягнення партнерської спільності, психологічної гармонії при збереженні індивідуальності кожного з партнерів по комунікації.

Другим показником означеного критерію було визначено *«вміння здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини»*. За чинним законодавством України освітній процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану закладу загальної середньої освіти, складеного на основі типових навчальних планів закладів загальної середньої освіти. Водночас відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня може розроблятися індивідуальний навчальний план та індивідуальна освітня програма [158].

Щодо індивідуальної освітньої програми, то вчитель музичного мистецтва має вміти її розробляти на основі типових освітніх програм закладів загальної середньої освіти з відповідною їх адаптацією. Під час складання індивідуальної освітньої програми вчителі музичного мистецтва насамперед мають аналізувати відповідність вимог освітньої програми та

методів, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами [160]. До того ж, наголошують учені (А. Колупаєва, Л. Савчук) [86], визначаючи необхідні адаптації / модифікації, вчителі музичного мистецтва отримують підґрунтя для подальшого планування навчальних занять.

У зв'язку з цим для вчителів музичного мистецтва, які працюють з дітьми з особливими потребами, актуальними виступають уміння здійснювати адаптації та модифікації. Водночас, використовуючи різні види адаптацій (наприклад, психолого-педагогічна: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, види та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги тощо; адаптація навчального матеріалу: навчальних посібників, наочних матеріалів, карток-підказок тощо), учителі музичного мистецтва мають пам'ятати, що при їх застосуванні зміст навчання залишається незмінним; адаптація – це зміна методики викладання матеріалів та / або продуктів освітньої діяльності, які здійснюються для того, щоб дати учням змогу виконувати встановлені освітньою програмою вимоги до рівня знань, умінь і навичок; врахування стилів освітньої діяльності всіх учнів у класі. Адаптація змінює характер навчання (характер подачі матеріалу), не змінюючи змісту або концептуальної складності (понятійної сутності) навчального завдання (О. Будник [25], О. Гаяш [34], А. Колупаєва [68] та ін.). Натомість модифікації змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання (трансформують характер подання матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності (понятійної сутності) навчального завдання) [25; 34; 68 та ін.]. Важливим видається наголосити, що адаптація можлива до застосування вчителем музичного мистецтва за умови повного сприйняття дитиною цілей і завдань загальної освітньої програми, проте потребує додаткового обладнання або додаткових пояснень чи спрямувань. Коли ж діти з когнітивними освітніми проблемами

не спроможні опанувати загальноосвітню програму, навіть за певної адаптації, – учителі мають вдаватися до модифікації.

Таким чином, до кожної дитини з особливими освітніми потребами, яка вимагає індивідуального підходу, вчителем музичного мистецтва адаптується освітній процес (визначаються форми, методи, прийоми, його технічне й методичне забезпечення тощо) та модифікуються (за потреби) (вносяться зміни до понятійної сутності навчального матеріалу, його змісту, форм та методів навчання) стандартні навчальні плани, програми, методичні рекомендації, конспекти уроків (А. Колупаєва [68; 134], З. Ленів [101]).

*Уміння розробляти план уроку музики з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами* – третій показник операційно-процесуального критерію. Урок як основна форма організації навчання в інклюзивному класі, за висновками дослідників, має організаційні ознаки як загальноосвітньої, так і спеціальної школи [217]. У сучасній дидактиці інклюзивного навчання урок вимагає дотримання низки компонентів, зокрема: цільового (відображає наперед спроектовану кінцеву мету уроку та проміжні його результати), змістового (визначається освітньою програмою дисципліни, тематичним планом), корекційно-розвивального (полягає в комплексному обґрунтуванні, прогнозуванні на основі медичних і психолого-педагогічних даних), операційно-діяльнісного (управління процесом оволодіння знаннями, його психолого-педагогічними етапами й методами навчання та учіння, формами організації навчальної діяльності учнів), контрольнo-корегувального (спостереження та корекція засвоєння знань, формування умінь і навичок, емоційно-чуттєвої сфери та поведінки), оцінно-результативного (оцінка й самооцінка результатів навчання) [217].

Ефективність уроку музичного мистецтва залежить від визначення і формулювання його мети, яка реалізується за умови адекватного добору змісту навчального матеріалу та методів навчання. Визначаючи кінцевий результат уроку, вчитель музичного мистецтва повинен враховувати, що мета (цілі) має бути навчальною (дидактичною), виховною, розвивальною,



соціалізуючою, корекційною (за З. Шевців); залежно від мети (цілей) – визначати цільові завдання уроку (передбачення проміжних результатів), що в комплексі забезпечать досягнення кінцевої мети уроку. Формулювання цілей і завдань мають відповідати критеріям SMART.

Не менш важливого значення в підготовці вчителя до уроків має добір змісту навчального матеріалу, що має охоплювати всі передбачені цілі, які означені в тематичному та поурочному плануванні в інклюзивному класі, а також в індивідуальній програмі розвитку учня з особливими освітніми потребами. Водночас план-конспект уроку в загальноосвітньому інклюзивному класі має відображати інтеграцію навчального матеріалу загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм так, щоб на одному уроці діти з різним станом психофізичного й інтелектуального розвитку вивчали одну тему, але на тому рівні засвоєння, який доступний для кожного учня [43]. Інформація, одержувана учнем з теми, що вивчається, має відповідати рекомендованій йому індивідуальній освітній програмі.

Під час підготовки до уроку вчитель музичного мистецтва повинен враховувати всі особливості психофізичного розвитку учнів, які з'ясовано в процесі проведення комплексної діагностики й відображено в індивідуальній програмі розвитку. Зважаючи на це, актуальності набувають онтогенетичний та діяльнісний принципи (за З. Шевців), на основі яких учителем музичного мистецтва має здійснюватися освітньо-корекційна робота на уроці (онтогенетичний принцип лежить в основі усунення або корекції порушень інтелектуальної, мовленнєвої, сенсорної, рухової та емоційної вади, створення повноцінної основи для саморозвитку; діяльнісний – в основі проведення корекції вторинних порушень, які викликані первинними вадами у розвитку дитини [217]).

Ефективність досягнення поставлених цілей і цільових завдань на уроці залежить також від адекватно дібраних методів навчання, форм (способів) організації освітньої діяльності, наочно-технічного оснащення, типу року. Учитель музичного мистецтва, складаючи загальний конспект уроку,

повинен планувати види освітньої діяльності, до яких він залучатиме дитину з особливими освітніми потребами разом з іншими, а на яких етапах уроку учень виконуватиме індивідуальні завдання, завдання менші за обсягом чи складністю.

Наголосимо, що в інклюзивній загальноосвітній школі використовуються таку саму структуру й типи уроків, які визначені загальною дидактикою, але з урахуванням особливостей учнів. Наприклад, учителі музичного мистецтва в організації процесу оволодіння знаннями в інклюзивному класі повинні важливу роль відводити пропедевтичним урокам (розрізняючи при цьому загальнопропедевтичні та тематико-пропедевтичні уроки), на яких здійснюється лише підготовка учнів до засвоєння програмного матеріалу. Водночас учителі музичного мистецтва мають пам'ятати, що урок в інклюзивному класі вимагає інтерактивної форми взаємодії вчителя та учнів, оскільки під час спілкування в парах, групах, між групами в учнів формуються знання, в тому числі й власна думка з тієї чи тієї події, явища, активна життєва позиція, творчі здібності; розвивається мовлення, почуття відповідальності за спільну справу, систематизуються, аналізуються, конкретизуються й коригуються уявлення, поняття; встановлюються логічні зв'язки, що сприяють розумінню закономірностей і світоглядних ідей [217]. Наприклад, однією з найпоширеніших структур інтерактивного уроку є схема (модель) Колба, що відображає поетапне формування розумових дій і може в різних варіаціях застосовується в ході інтерактивних уроків музичного мистецтва.

Отже, під час організації освітнього процесу в інклюзивному класі та підготовці плану уроку, зокрема, вчитель музичного мистецтва повинен керуватися індивідуальною програмою розвитку дитини з особливими освітніми потребами, ураховуючи висновки психолого-медико-педагогічної консультації. Такий підхід сприятиме усвідомленню освітнього процесу як цілісної системи педагогічного впливу на окрему дитину з особливими освітніми потребами і всіх учнів класу.

*Рефлексивний компонент.* У сучасній інклюзивній школі від учителя очікується вирішення завдань проєктування й управління процесом індивідуального інтелектуального розвитку кожного конкретного учня. Відповідно на перший план виходять такі його форми діяльності, як розробка індивідуальних стратегій навчання різних дітей, навчально-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування тощо. Практична реалізація такої діяльності, слушно зазначають учені (Г. Бізяєва [12], М. Холодна [207]), передбачає високий рівень професіоналізму вчителя, важливим компонентом якого є здатність до професійної рефлексії. Ю. Кулюткін, Г. Сухобська наголошують, що рефлексивні процеси пронизують усю професійну діяльність учителя, виявляючись у ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, в процесі проєктування й конструювання їхньої освітньої діяльності, а також на етапі самоаналізу та самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта [125].

Слушними є висновки Б. Бриліна та А. Козир щодо діяльності вчителя музичного мистецтва, яка полягає в готовності та здатності до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної діяльності, які характеризуються розвиненою здатністю до педагогічної та мистецької рефлексії. Рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність [22]. Отже рефлексія, наголошують учені, деякою мірою, означає самоспостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення дійсності в мовленні (думках та бажаннях), інтелектуальних й емоційних почуттях, які визначають ставлення особистості до себе самої [22].

У сучасному науковому дискурсі терміном «рефлексія» послуговується низка наук: філософія, психологія, етика, педагогіка тощо. Аналіз наукових робіт з психології рефлексії (В. Давидов [41], І. Семенов [180], С. Степанов [180] та ін.) засвідчує поліфонічність змісту рефлексії, її поліфункційність, широкий спектр властивостей і ознак та дозволяє виділити низку найбільш

важливих аспектів у її сучасному розумінні. Так, у теоретичному, концептуальному розумінні рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною тих чи тих змістів індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування. У широкому практичному сенсі рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з довкіллям і є необхідним складником розвиненого інтелекту (Г. Бізяєва) [12].

Рефлексія, наголошує Г. Бізяєва, дає можливість людині побачити себе ззовні очима іншого Я, зрозуміти себе, свої бажання, переживання, вчинки, тобто допомогти собі зрозуміти самого себе [12, с. 32]. Водночас, доповнює вчена, рефлексія дозволяє «заглянути» у внутрішній світ іншої людини: це вміння бачити й розуміти інших людей, усвідомлювати справжні мотиви їхніх вчинків і стосунків. Рефлексія, маючи властивість подвійного відображення, дозволяє людині знати й те, як вона сприймається й оцінюється іншими [12, с. 32].

Звернімося до трактування рефлексивності, конкретизованому А. Карповим [75]. Учений наполягає, що рефлексивність як психічна властивість є однією з основних граней тієї інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в цілому. Двома іншими її модусами є рефлексія в її процесуальному статусі й рефлектування як особливий психічний стан. Ці три модуси найтіснішим чином пов'язані між собою й взаємодетермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу якісну визначеність, що позначається у поняттям «рефлексія». Зміст теоретичного конструкту та спектр визначених ученим індикаторів властивості рефлексивності передбачає необхідність урахування трьох головних видів рефлексії (за А. Карповим): ситуаційної, ретроспективної й перспективної, які мають місце в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти й заслуговують на окрему увагу.

Так, ситуаційна рефлексія виявляється в самоконтролі поведінки вчителя музичного мистецтва в певній ситуації, осмисленні її елементів,

аналізі того, що відбувається, співвідношенні своїх дій із ситуацією і їх координації відповідно до мінливих умов. Поведінковими виявами й характеристиками такого виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності; наскільки часто він вдається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгортання процесів ухвалення рішення; схильність до самоаналізу в певних життєвих ситуаціях. Ретроспективна рефлексія виявляється в схильності до аналізу вже виконаної вчителем музичного мистецтва в минулому діяльності та подій, що відбулися. Така рефлексія виражається в частоті й тривалості аналізу та оцінки суб'єктом минулої події; схильності ним взагалі до аналізу минулого й себе в ньому. Перспективна рефлексія виявляється у співвідношенні аналізу майбутньої діяльності, поведінки з плануванням, прогнозуванням ймовірних результатів. Основними характеристиками такої рефлексії є деталізація планування поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтування на майбутнє.

У контексті дослідження доречно звернутися до висновків О. Шумського, який робить цілковито обґрунтоване узагальнення такого змісту: особистісна рефлексія здійснюється здебільшого у формі самоконтролю, самоаналізу та самооцінки [221]. Так, процес самоконтролю, як уміння співвідносити одержаний результат із докладеними вчителем музичного мистецтва для його досягнення зусиллями, дозволяє одночасно корегувати свою діяльність в інклюзивному освітньому середовищі та зменшувати відсоток допущених помилок. Самоаналіз не лише відображає результати самоконтролю, наголошує О. Шумський, але й дозволяє визначити причини одержання саме таких результатів, скорегувати свої виконавські дії, обрати оптимальні освітні стратегії. Зазначимо, що в процесі самоаналізу відбувається зіставлення знань, умінь та навичок, необхідних для виконання вчителем музичного мистецтва конкретного аспекту професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти з наявним суб'єктивним «інклюзивним» досвідом педагога-музиканта. За отриманими результатами самоаналізу проводиться самооцінка, яка є регулятором діяльності, адже оцінка

діяльність за умов відповідної педагогічної організації у формі самооцінки створює передумови для формування навичок саморегуляції та самоконтролю [221].

Як стає зрозуміло, рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти виявляється в здатності усвідомлювати основи власної діяльності, в ході якої оцінюють та переосмислюють свої здібності, особистісні досягнення, а також у свідомому контролі результатів професійних дій, аналізі реальних ситуацій. Рефлексія, наголошує Т. Бондар, вможливує самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію та власний саморозвиток [18].

Проаналізований теоретичний конструкт рефлексивності дозволяє для його оцінювання використовувати *оцінно-корегувальний критерій*, що передбачає самооцінку своєї професійної діяльності і виявляється в таких процесах, як самооцінювання та оцінювання іншого. Показниками означеного критерію було обрано: *здатність до рефлексії власної професійної діяльності; здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії*. Рівень розвитку таких рефлексивних властивостей особистості вчителя музичного мистецтва, як уміння неупереджено аналізувати підстави своїх дій, передбачати їхні наслідки, вміння контролювати й оцінювати свою поведінку в конфліктній ситуації стає визначальним чинником досягнення ним високого професіоналізму у своїй професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти. Адже, за слушним зауваженням О. Сидоркіна, бути педагогом – означає вміти так змінювати будь-яку ситуацію, щоб партнер отримував у ній певний імпульс до розвитку [181].

Отже, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності майбутніх

учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Така готовність є складним, інтегративним особистісно-професійним утворенням, що передбачає систему поглядів та переконань, професійних знань, умінь і навичок для вирішення професійних завдань засобами музичного мистецтва, що формуються на основі усвідомлення мотивів та потреб у такій діяльності з урахуванням особливостей розвитку інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти.

### **Висновки до першого розділу**

За результатами аналізу наукової літератури з теми дисертації визначено ступінь досліджуваності проблеми, її джерельну базу, на основі чого з'ясовано, що питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є важливим та актуальним.

Вивчення феномена «професійна діяльність учителів музичного мистецтва» дозволяє констатувати, що це багатофункціональна професійна діяльність, яка має свої специфічні особливості, зумовлені метою освіти, специфікою освітнього процесу в школі, віковими особливостями аудиторії й тим, що вчитель музичного мистецтва одночасно виступає в кількох ролях (педагог, вихователь, музикант): навчає дітей основам музичного мистецтва, сприяє вихованню й формуванню духовних цінностей особистості, пропагує музичне мистецтво. Доведено, що музично-педагогічна діяльність має особливу структуру (цілеутворювальний, інтелектуально-діяльнісний, предметно-діяльнісний компоненти, емоційний компоненти, компонент професіоналізму, високий рівень педагогічної культури, особистісно-професійний компонент), яка визначається специфікою музичної освіти, водночас підпорядковується загальним закономірностям теорії діяльності.

Професійну діяльність учителів музичного мистецтва визначено як цілеспрямовану й планомірно організовану взаємодію вчителя з учнями, що

врегулює спілкування особистості з музичним мистецтвом на основі комплексного задоволення музично-естетичної потреби, тобто необхідності виражати, переживати й передавати іншим емоційно-образний і духовно-моральний зміст музичного мистецтва, та сприяє її становленню, формуванню, розвитку, саморозвитку в процесі музично-педагогічної діяльності. З'ясовано, що специфіка музично-педагогічної діяльності полягає у вирішенні педагогічних завдань засобами музичного мистецтва.

Установлено, що новими, прогресивними формами здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами є інтеграція та інклюзія, які виступають однорідними, однак не рівнозначними поняттями. Терміни «інклюзія» й «інтеграція» характеризуються різною мірою включеності дітей з особливими освітніми потребами в освітню систему: інтеграція передбачає акомодацию дітей з особливими освітніми потребами до вимог всієї системи освіти, що в цілому залишається незмінною, не пристосованою для навчання такої категорії учнів, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до освітніх потреб дитини.

З'ясовано, що особливе місце у вивченні наукового поля феномену «інклюзивна освіта» відводиться поняттю «діти з особливими освітніми потребами», яке широко охоплює всіх учнів, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми: дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. Відповідно до нормативних документів та широкого розуміння інклюзивної освіти – діти з особливими освітніми потребами – це особи, які мають певні особливості розвитку та потребують специфічного педагогічного супроводу, спрямованого на додаткову компетентну підтримку в освітньому процесі.

У результаті аналізу концептуальних засад інклюзивної освіти, її основних характеристик, що розкривають сутність феноменології цього соціально-педагогічного явища, інклюзивну освіту визначено як педагогічний феномен, що передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої всі діти, незалежно від їхніх фізичних, психічних та інших



особливостей розвитку, включені до загальної системи освіти й навчаються разом з іншими однолітками (при цьому в освітніх організаціях здійснюється облік їхніх особливих освітніх потреб, надається специфічна педагогічна підтримка й корекційна допомога). Інклюзивна освіта як соціальний феномен передбачає формування в суспільстві особливої культури відносин до осіб з особливими освітніми потребами. Основними складниками інклюзивної освіти виступають командний підхід, задоволення індивідуальних потреб дітей, співпраця з батьками, створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі. У зазначеному контексті професійна діяльність учителя музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти розглядається як складна багатокомпонентна динамічна система з певною структурою, кожен компонент якої (цілі, предмет, зміст, засоби музично-педагогічної діяльності, учасники педагогічного процесу) спрямований на вирішення взаємопов'язаної послідовності педагогічних завдань різного рівня складності, що зумовлюються специфікою інклюзивної освіти.

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти розуміємо як складне, інтегративне особистісно-професійне утворення, що передбачає систему поглядів та переконань, професійних знань, умінь та навичок для вирішення професійних завдань засобами музичного мистецтва, що формуються на основі усвідомлення мотивів і потреб у такій діяльності з урахуванням особливостей розвитку інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти.

За результатами аналізу обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, у межах якої визначено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Критеріями оцінювання компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти з відповідними показниками було обрано такі: особистісно-настановний

(показники: усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами; здатність виявляти толерантність; наявність емпатії); орієнтаційно-інформаційний (показники: обізнаність з теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; із сучасними психолого-педагогічними методами навчання і виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії); операційно-процесуальний (показники: вміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини; розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами) та оцінно-корегувальний (показники: здатність до рефлексії власної професійної діяльності; здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії).

Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [147; 148; 149; 150; 151; 152; 153; 154; 155].

### **Список використаних джерел до першого розділу**

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособ. для учителя. Москва : Просвещение, 1983. 112 с.

2. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2004. 336 с.

3. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. *Психологическая наука и образование*. Москва, 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.  
URL : file:///C:/Users/UseinHome/Downloads/pno\_2014\_1\_alehina.pdf.
4. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. Москва : Владос, 2000. 336 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология. 3-е изд. Москва : Наука, 1994. 362 с.
6. Андреева М. О. Моральне виховання студентів у контексті формування інклюзивної компетентності сучасного педагога. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. Сєверодонецьк, 2017. № 4 (79). С. 13–20.
7. Андрищенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 20 с.
8. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. Москва : Когито-Центр, 2006. 336 с.
9. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 111 с.
10. Балл Г. А. Г. С. Костюк и методологические уроки. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 3. С. 112–116.
11. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологи*. 1990. № 6. С. 25–36.
12. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им.С. М. Кирова, 2004. 216 с.
13. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.
14. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015. № 4 (48). С. 3–9.

15. Болдирева В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наукових праць. Київ, 2012. № 9. С. 10–17. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop\\_2012\\_9\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2012_9_3).

16. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.

17. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія. Київ, 2010. № 15. С. 39–43.

18. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 153–162. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2014\\_7\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_7_20).

19. Бондаренко Л. А. Теоретические аспекты формирования готовности будущего учителя музыки к профессиональному саморазвитию. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/5434/1/1\\_bondarenko\\_TPOR\\_9\\_IM\\_%20ktmmm.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/5434/1/1_bondarenko_TPOR_9_IM_%20ktmmm.pdf).

20. Борисенко Т. Г. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2006. 20 с.

21. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития : ключевые компетентности и их становление* : материалы 9-й науч.-практ. конф., (г. Красноярск, апрель 2002 г.). Красноярск, 2003. 104–117. URL : <http://hpsy.ru/public/x831.htm>.

22. Брилін Б. А., Козир А. В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2010. Вип. 31. С. 11–18.

23. Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Инклюзивное образование : международный опыт, современные тенденции. *Инклюзивное образование : методология, практика, технологии* : материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 20-22 июня 2011 г.). Москва, 2011. С. 41–43.
24. Брюховецька О. Арт-терапевтичні технології у процесі особистісно орієнтованої підготовки майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту. *Післядипломна освіта в Україні* : науково-методичний журнал. Київ, 2014. № 1. С. 25–30.
25. Будник О. Б. Інклюзивна освіта. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2015. 152 с.
26. Вакалюк П. В. «Мислити звуками» : дидактичні перспективи застосування системи Вольфганга Гуттенберґера в процесі підготовки студента-трубача. *Музичне мистецтво і культура*. 2018. Вип. 26. С. 225–234.
27. Варнавська Л. І. Формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2010. 20 с.
28. Верещагина Л. А., Карелина И. М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков : Гуманитарный центр, 2002. 152 с.
29. Всеукраїнський фонд «Крок за Кроком». URL : [http://www.ussf.kiev.ua/ie\\_organization\\_inclusive\\_school/](http://www.ussf.kiev.ua/ie_organization_inclusive_school/).
30. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Педагогика, 1987. 250 с.
31. Гавран І. Специфіка розвитку емпатії у майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2011. № 10 (81). С. 153–155.
32. Гавран І. А. Мотиваційно-ціннісний аспект формування емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки. URL : [file:///C:/Users/comp/Downloads/vluf\\_2013\\_10\(1\)\\_24.pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/vluf_2013_10(1)_24.pdf).
33. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.

34. Гаяш О. В. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами. URL : <http://zakinppo.org.ua>.

35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

36. Горбатовых Е. Н. Анализ социально-педагогического феномена инклюзивного образования. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sotsialno-pedagogicheskogo-fenomena-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.

37. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика : от теории к практике : монография. Москва : Academia : АПК и ПРО, 2001. 211 с.

38. Гордійчук О. Є., Гафткович В. А. Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими потребами. URL : <https://www.sworld.com.ua/konfer38/192.pdf>.

39. Горюнова Л. В. Говорить языком самого предмета. Теоретические основы учебника «Музыка» : пособ. для учителя. Москва : Прометей, 1989. 143 с.

40. Давыдов В. В. Нерешенные проблемы теории деятельности. *Психологический журнал*. Москва. 1992. № 2. С. 3–12.

41. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

42. Девяткина Е. Б. Музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки как ориентир совершенствования профессиональной подготовки студентов. *Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2008. № 2. URL : <http://scientific-notes.ru/pdf/006-16.pdf>.

43. Демченко І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 45. С. 40–49.

44. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти : структура та діагностика. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.
45. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера. Москва : Физкультура и спорт, 1981. 375 с.
46. Деркач О. Арт-педагогіка як інноваційна технологія особистісно орієнтованого навчання та виховання. *Майстер-клас*. 2010. № 1. С. 8–9.
47. Деркач О. О. Реалізація виховного потенціалу арт-педагогіки в умовах навчально-виховного процесу початкової школи. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5835/1/Derkach.pdf>.
48. Дікова-Фаворська О. М., Здрагат С. Г. Інклюзія в освіті : повсякденні практики та процедура оцінювання : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 416 с.
49. Дмитренко Г. А., Максименко Т. М., Шарапатова Е. А. Мотивация и оценка персонала : учеб. пособ. Киев : МАУП, 2002. 248 с.
50. Дуднік І. Особливості проведення музикотерапевтичних занять для дітей з психофізичними порушеннями. *Освіта Сумщини* : інформ., наук.-метод. журнал. 2018. № 4 (40). С. 39–43.
51. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1983. 32 с.
52. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.
53. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь : личность, образование, самообразование, профессия. Минск : Хэлтон, 1998. 399 с.
54. Дячук Н. І. Методи музикотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи. URL : [file:///C:/Users/comp/Downloads/Nchnpu\\_014\\_2011\\_11\\_68.pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/Nchnpu_014_2011_11_68.pdf).

55. Елеференко И. О. Подготовка специалистов социометрических профессий с учетом рациональности эмпатии. *Фундаментальные исследования*. 2010. № 12. С. 11–19. URL : <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=17424>.

56. Емельянова М. В., Журлова И. В., Савенко Т. Н. Основы педагогического мастерства : курс лекций для студ. дневн. и заочн. отд. пед. унив. Мозырь : УО «МГПУ», 2005. 150 с.

57. Єжова Т. Є. Толерантне освітнє середовище інклюзивного навчального закладу як умова соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі* : тези доповідей. Київ : Університет «Україна», 2011. С. 59–61.

58. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 44 с.

59. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 39 с.

60. Завітренко Д. Ж. Роль музики у всебічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки*. Серія. Педагогічні науки. Кропивницький, 2020. Вип. 190. С. 45–50.

61. Завітренко Д. Ж. Сутність та перспективи розвитку системи інклюзивної освіти в Україні. *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. праць VII всеукр. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 7-8 квітня 2017 р.). Чернігів, 2017. Т. 2. С. 309–317.

62. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

63. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. / под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1986. Т. 2. Развитие произвольных движений. 296 с.



64. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
65. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд. доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2003. 384 с.
66. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
67. Інклюзивна освіта від А до Я : порадник для педагогів і батьків / укл. : Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
68. Інклюзивна школа : особливості організації та управління / А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
69. Каган М. С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
70. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наукових праць. Київ, 2012. № 9. С. 120–126. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop\\_2012\\_9\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2012_9_15).
71. Калініченко І. О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*. Полтава, 2011. № 1. С. 12–17.
72. Кальченко Л. В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації* : тези доп. ІХ всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2016. С. 89–97.
73. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с. Серія «Новітня психологія». Вип. 6.
74. Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. пособ. Москва : Гардарики, 2003. 584 с.

75. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
76. Киселева Т. Ю. Педагогическая арт-терапия как средство обогащения социокультурного опыта младших школьников во временном детском коллективе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новосибирск, 2009. 240 с.
77. Клименюк Н. В. Використання інтегрованої арт-терапії в процесі соціокультурної реабілітації дітей з особливими потребами. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія : Педагогічні науки. 2008. Т. 97. Вип. 84. С. 46–52. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2008\\_97\\_84\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2008_97_84_11).
78. Климов Е. А. Основы психологии : уч. для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 462 с.
79. Ковалев Е. В., Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования. *Инклюзивное образование*. Москва : Центр «Школьная книга», 2010. Вып. 1. С. 26–36.
80. Ковригіна Л. М. Організація інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. URL : [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/08/2017\\_7\\_29\\_](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/08/2017_7_29_).
81. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и средн. пед. учебн. заведений. Москва : Академия, 2001. 176 с.
82. Козир А. В. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики. *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки* : колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 402 с.

83. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 380 с.

84. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с. Серія «Інклюзивна освіта».

85. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : А .С. К., 2012. 192 с.

86. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

87. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

88. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

89. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студентів до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 55 с.

90. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография. Минск : НИО, 2003. 232 с.

91. Костюк Г. С. Вводный доклад по проблеме личности в философском и психологическом аспектах. *Личность : материалы и обсуждения проблемы личности* (г. Москва, 10-12 марта 1970 г.). Москва, 1971. С. 105–116.

92. Костюк Г. С. Выступление на Всесоюзном совещании по философским вопросам и физиологии высшей нервной деятельности и психологии. Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. Москва, 1963. – С. 531–535.

93. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.
94. Крижанівська О. П., Каленська О. О. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. URL : [file:///C:/Users/UseinHome/Downloads/VKPI\\_soc\\_2012\\_3\\_16.pdf](file:///C:/Users/UseinHome/Downloads/VKPI_soc_2012_3_16.pdf).
95. Кузьмина В. П. Эмпатия как условие реализации принципов инклюзивного образования. *Концепт* : научн.-метод. электрон. журн. 2016. Т. 8. С. 138–142. URL : <http://e-koncept.ru/2016/56135.htm>.
96. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. 183 с.
97. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : тексты лекций. Гомель : Гомельский университет, 1976. 57 с.
98. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2015. 319 с.
99. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособ. для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 144 с.
100. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва, 1964. 344 с.
101. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців : проблеми, досвід, перспективи. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7625/1/Leniv.pdf>.
102. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
103. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Киев, 1996. 378 с.

104. Линенко А. Ф. Педагогична діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.
105. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.
106. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекцій. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт-М, 2001. 607 с.
107. Личность : внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Санкт-Петербург : Тускарора, 1996. 175 с.
108. Лозовецька В. Мотивація як основа успішної діяльності сучасної особистості. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/165909/1/LVT.pdf>.
109. Лорман Т., Деппелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
110. Макарова И. А. Инклюзивное образование, толерантность, эмпатия : грани пересечения. *Актуальные задачи педагогики* : материалы IV междунар. науч. конф., (г. Чита, октябрь 2013 г.). Чита, 2013. С. 129–132. URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/96/4289/>.
111. Малік М. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2015. 300 с.
112. Малофеев Н. Н. Западная Европа : эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. Москва : Экзамен, 2003. 256 с.
113. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. *Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии*. 2009. № 6. С. 3–9.

114. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 476 с.

115. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 8. URL : [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_-\\_Випуск\\_8](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_8).

116. Матейова З., Машура С. Музикотерапія при заиканні. Київ : Вища школа, 1984. 304 с.

117. Медова Н. А. Модель інклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Томск, 2013. 23 с.

118. Мельник Ю. В. Социально-педагогические детерминанты инклюзивного образования : компаративный анализ западных и российских представлений. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2013. Вып. 11. С. 152–162. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-determinanty-inklyuzivnogo-obrazovaniya-komparativnyu-analiz-zapadnyh-i-rossiyskih-predstavleniy>.

119. Мельничук І. В., Петрова Р. П. Використання арт-терапевтичних технік у підготовці студентів-психологів у контексті ідей Болонського процесу. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал. Одеса, 2012. № 9. С. 141–144.

120. Меркулова Н. Арт-виховання як інновація в роботі з розумово відсталими дітьми. URL : [kos.ippo.kubg.edu.ua/wp.../merkulova\\_tezy\\_dopovidi.doc](http://kos.ippo.kubg.edu.ua/wp.../merkulova_tezy_dopovidi.doc).

121. Миськів Л. І. Принципи, завдання та функції інклюзивної освіти як світової моделі соціалізації осіб з обмеженими можливостями. *Європейські перспективи* : науково-практичний журнал. Київ, 2013. № 10. С. 66–70. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/evpe\\_2013\\_10\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/evpe_2013_10_12).

122. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 320 с.

123. Мігалуш А. О. Освітня інтеграція як альтернатива традиційним формам виховання та навчання дітей з особливими потребами. URL : [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2011/Pedagogica/4\\_79020.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2011/Pedagogica/4_79020.doc.htm).

124. Моляко В. А. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1989. 48 с. Сер. 7 «Педагогічна». № 9.

125. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.

126. Надирова Л. Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Москва, 2000. 426 с.

127. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 1. Общие основы психологии. 688 с.

128. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. 2-ге вид., випр. Київ : Аконіт, 2001. Т. 1. 863 с.

129. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. 2-ге вид., випр. Київ : Аконіт, 2001. Т. 2. 928 с.

130. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособ. для студ., обучающихся по спец. «Профессиональное обучение» : в 2-х книгах / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн. 1. 174 с.

131. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа, 1990. 381 с.

132. Олпорт Г. Становление личности : избр. труды. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
133. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
134. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
135. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. Херсон : ХДГП, 1995. 104 с.
136. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
137. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ : Музична Україна, 1982. 144 с.
138. Панферова Е. В. Педагогическая эмпатия как базовая характеристика подготовки учителей начальных классов при работе с детьми с ОБЗ. URL : [http://www.rusnauka.com/33\\_DWS\\_2013/Psihologia/8\\_150571.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Psihologia/8_150571.doc.htm).
139. Педагогические инновации в инклюзивном образовании в школе : учеб. пособ. / сост. Т. В. Тинтюк, Е. А. Лемех, Т. П. Евдокимова. Минск : МГИРО, 2014. 194 с.
140. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд та ін. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
141. Перепелицина М. А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2004. 176 с.
142. Перфильева М. Ю., Симонова Ю. П., Прушинский С. А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / под ред. Т. Г. Туркиной. Москва : РООИ «Перспектива», 2012. 63 с.



143. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.

144. Плескач М. М. Використання методів арт-терапії та арт-педагогіки в рамках психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : тематичний зб. праць всеукр. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 27-31 жовтня 2014 р.). Рівне, 2014. С. 180–189.

145. Пляченко Т. М. Педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 36 с.

146. Политаева Т. И. Формирование готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности в поликультурном социуме : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Уфа, 2010. 222 с.

147. Поліхроніді А. Г. Використання аудіотренувань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта*. Одеса, 2016. № 1. С. 134–137.

148. Поліхроніді А. Г. Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Управління та інновації в освіті : досвід, проблеми та перспективи* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Одеса, 24-25 жовтня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 85–86.

149. Поліхроніді А. Г. Особливості професійної діяльності вчителя музики. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ конф. (м. Одеса, 12-13 серпня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 75–78.

150. Поліхроніді А. Г. Полікультурний підхід у сучасній музичній освіті. *Вісник Черкаського університету*. Серія. Педагогічні науки. Черкаси, 2015. № 36 (369). С. 20–25.

151. Поліхроніді А. Г. Розвиток толерантності в інклюзивній освіті : специфіка та перспективи. *Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХ столітті* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ конф. (м. Харків, 10-11 червня 2016 р.). Харків, 2016. С. 41–44.

152. Поліхроніді А. Г. Специфіка професійної діяльності вчителя музики в умовах інклюзивної освіти. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2016. № 8 (139). С. 111–114.

153. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. Одеса, 2016. № 6. С. 82–85.

154. Поліхроніді А. Г. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Управління та інновації в освіті : досвід, проблеми та перспективи* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Одеса, 26-27 жовтня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 86–87.

155. Поліхроніді А. Г. Сучасні освітні моделі навчання дітей з особливими потребами. *Психологія та педагогіка сучасності : проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ конф. (м. Львів, 26-27 серпня 2016 р.). Львів, 2016. С. 42–45.

156. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография. 2-е изд., исправл. Минск : БГПУ, 2005. 195 с.

157. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

158. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 15. 08. 2011 р. № 872 із змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ № 588 від 09.08. 2017 р. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF/para8#n8>.

159. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 08. 06. 2018 р. № 609. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18>.

160. Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах : лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18. 05. 2012 р. № 1/9-384. URL : [http://old.mon.gov.ua/images/files/0newssj/05/18/1\\_9-384.doc](http://old.mon.gov.ua/images/files/0newssj/05/18/1_9-384.doc).

161. Про освіту : Закон України від 05. 09. 2017 р. № 2145-VIII. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.

162. Процюк В. М. Підготовка майбутніх учителів музики до виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами народної музичної творчості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.

163. Психологический словарь / под. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Педагогика-Пресс, 1997. 440 с.

164. Психология труда : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А. В. Карпова. Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.

165. Психологія : підр. для студ. вищ. навч. закл. / Ю. Л. Трофімов та ін. 3-тє вид., стереотип. Київ : Либідь, 2001. 560 с.

166. Пугачев А. С. Инклюзивное образование. *Молодой ученый*. 2012. № 10. С. 374–377.

167. Растопчина О. М. Якість розвитку знань студентів : критерії та показники. URL : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp14/Rastopchina.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Rastopchina.pdf).

168. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Київ, 2013 440 с.

169. Резникова Е. В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции : монография. Челябинск : Цицеро, 2014. 215 с.
170. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 36 с.
171. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 215 с.
172. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 713 с.
173. Руда Г. В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 212 с.
174. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навч. кн. ; Богдан, 2005. 360 с.
175. Садова І. І. Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. URL : [file:///C:/Users/comp/Downloads/apko\\_2012\\_3\\_26.pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/apko_2012_3_26.pdf).
176. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. *Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество* (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.). URL : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf).
177. Сандовенко І. В. Використання новітніх технологій та активних методів навчання студентів із вадами слуху. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. 2004. № 1 (3). С. 379–389.

178. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 20 с.

179. Семак С. М. Інклюзивна освіта : сутність, поняття, термінологія. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. ІХХ ; у 2 ч. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. Ч. 1. Серія : соціально-педагогічна. С. 242–251.

180. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.

181. Сидоркин А. М. Парад предрассудков. Москва : Знание, 1992. 80 с.

182. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2016. Вип. 32 (2). С. 125–129.

183. Скрипник Т. В. Технологія командної взаємодії в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. № 1. С. 14–19. URL : <http://journals.uran.ua/apppfo/article/viewFile/52393/48376>.

184. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.

185. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы. Москва : Прометей, 1991. 158 с.

186. Слепкина Ю. В. Формирование готовности учителей музыки к реализации преимущественности музыкального образования (в системе «ДОУ – начальная школа») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2010. 23 с.

187. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.
188. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
189. Сорока О. В. Характеристика музикотерапії як допоміжної арт-терапевтичної технології для роботи з молодшими школярами. URL : [file:///C:/Users/comp/Downloads/Nzspp\\_2012\\_5\\_29%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/Nzspp_2012_5_29%20(2).pdf).
190. Сорока О. В., Банкул Л. Д. Музикотерапія як інноваційна здоров'язбережувальна технологія для роботи з молодшими школярами. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 27. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2013\\_27\\_65](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_27_65).
191. Софій Н., Найда Ю. Діти з особливими освітніми потребами. URL : <http://osvita.ua/school/method/upbring/1555/>.
192. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
193. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учеб. пособ. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
194. Таликова Г. Т. Теоретический анализ изучения характеристик эмпатии в психолого-педагогической науке. URL : [http://www.rusnauka.com/29\\_DWS\\_2012/Psihologia/8\\_120828.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/Psihologia/8_120828.doc.htm).
195. Тишкевич И. Э. К вопросу о специфике профессии учителя музыки. URL : <http://elib.bspu.by/bitstream/doc>.
196. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів довиховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.
197. Тупиця О. В. Понятійно-термінологічне поле дослідження проблеми організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми

потребами. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Харків, 2014. Вип. 45. С. 38–46. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_ped\\_2014\\_45\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2014_45_6).

198. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки. Тбилиси : Изд-во Акад. наук Грузинской ССР, 1961. 178 с.

199. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.

200. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси : Изд-во Акад. Наук Груз. ССР, 1961. 210 с.

201. Ульянова В. С. Структура профессионально-педагогической деятельности будущих учителей музыки. URL : [www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2014/Pedagogica/3\\_166804.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2014/Pedagogica/3_166804.doc.htm).

202. Уэйн К. Образование и толерантность. *Высшее образование в Европе*. 1997. № 2. С. 14–28.

203. Федій О. А. Музикотерапія в професійній діяльності сучасного педагога. URL : <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18045-muzikoterapiya-v-profesijnij-diyalnosti-suchasnogo-pedagoga.html>.

204. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.

205. Харламов И. Ф. Педагогика. Москва : Гардарики, 1999. 520 с.

206. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер ; Москва : Смысл, 2003. 860 с.

207. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. 2-е изд, перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

208. Ціжуй У. Художня емпатія майбутніх учителів музики : проблеми діагностики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2018. Вип. 24 (29). С. 105–110.

209. Цофнас А. Ю. Теория систем и теория познания : монография. Одесса : АсторПринт, 1999. 308 с.

210. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2012. № 2. С. 15–21.

211. Четверикова Т. Ю. Інклюзивне образование как педагогический феномен. *В мире научных открытий*. 2013. № 11.7 (47). С. 326–331.

212. Чирва А. С. Інклюзивне навчання в університетах та коледжах Канади. URL : [file:///C:/Users/UseinHome/Downloads/pednauk\\_2014\\_5\\_6.pdf](file:///C:/Users/UseinHome/Downloads/pednauk_2014_5_6.pdf).

213. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. URL : <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/192-196.pdf>.

214. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза професійної діяльності. Москва : Наука, 1982. 185 с.

215. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

216. Шевців З. М. Вплив законодавчої бази інклюзивної освіти на підготовку майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. Біла Церква, 2017. № 2 (32). С. 10–16. URL : [file:///C:/Users/comp/Downloads/NarOsv\\_2017\\_2\\_4.pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/NarOsv_2017_2_4.pdf).

217. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

218. Шевченко Л. М. Формування готовності музиканта-педагога до інновацій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 20 с.

219. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2001. 272 с.

220. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2011. 26 с.



221. Шумський О. Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2018. Вип. 2. С. 282–290. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2018\\_2\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2018_2_29).

222. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Ленинград : Просвещение, 1967. 266 с.

223. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : монографія. Київ : Віол, 1996. 172 с.

224. Юрчак В. В. Диференційований підхід у музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.

225. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

226. Яценюк Л. Реалізація командного підходу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного (інтегрованого) навчання. *Нова педагогічна думка* : наук.-метод. журн. 2012. № 4. С. 210–212.

227. Allport H. Social Attitudes and Social Consciousness. *Classic Contribution to Social Psychology*. New York : Oxford University Press, 1972. P. 189–190.

228. Andrews J., Lupart J. *The Inclusive Classroom. Educating Exceptional Children*. The University of Calgary : Nelson. Thomson Learning, 2004. 561 p.

229. Smith M. B. Attitude Change. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. / Ed. by D. L. Sills. Crowell, 1968. P. 43.

**РОЗДІЛ 2**  
**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА**  
**З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО**  
**МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Для перевірки висунутих припущень здійснювалася експериментальна робота, організація якої передбачала три етапи (констатувальний, формувальний, прикінцевий) та вирішення таких завдань:

1) виявити рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

2) розробити модель та експериментальну методику, яка відобразатиме зміст і технологію підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

3) апробувати модель та експериментальну методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти з подальшою оцінкою результативності.

До практичної частини дослідження було залучено 218 здобувачів вищої освіти 3-4 курсів освітнього рівня «бакалавр» спеціальності «Середня освіта (Музичне мистецтво)» Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: 112 респондентів склали групу № 1 (ЕГ), 106 – групу № 2 (КГ).

Для вимірювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за визначеними критеріями (особистісно-настановним, орієнтаційно-інформаційним, операційно-процесуальним, оцінно-корегувальним) та показниками на констатувальному етапі експериментальної роботи було

дібрано відповідні методики (додаток А). Рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти представимо відповідно до визначених критеріїв і показників за загальнорівневими оцінками (низький, задовільний, достатній, високий).

### **2.1. Рівнева характеристика готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти**

Для оцінювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за *особистісно-настановним критерієм* використовувалися такі методики: питальник (показник «усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами») (додаток Б), експрес-питальник «Індекс толерантності» (показник «здатність виявляти толерантність») (додаток В) [54], методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (показник «наявність емпатії») (додаток Г) [7]. Опишемо процедуру оцінювання за кожною методикою окремо.

Так, діагностика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за показником «усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами» передбачала відповіді респондентів на запитання розробленого питальника, які мали стверджувальний характер: респонденти за допомогою шкали семантичної диференціації (від 1 – найнижчий, до 10 – найвищий) обирали відповідний бал у цих межах, що свідчило про ступінь значущості відповідного твердження для майбутнього вчителя музичного мистецтва (найнижче чи найвище значення воно для нього має). За питальником респонденти могли набрати максимум 30 балів.

Зауважимо, що для визначення числових інтервалів зміни показника, що досліджувався, було використано метод середньоквадратичних відхилень, в основі якого – обчислення середнього значення та середньоквадратичного відхилення – основних статистичних числових характеристик випадкових величин [29]. Середнє значення обчислювалося за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i,$$

де  $n$  – обсяг вибірки,  $x_i$  – значення випадкової величини.

Середньоквадратичне відхилення обчислювалося за формулою:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}.$$

Тоді інтервал від  $[\bar{x} - 0,5S; \bar{x} + 0,5S]$  кількісно описує середній рівень величини, що досліджується, інтервал до  $\bar{x} - 0,5S$  – низький рівень, а інтервал після  $\bar{x} + 0,5S$  – високий. Середньоквадратичне відхилення дозволяє також визначити дуже високий (інтервал від  $\bar{x} + S$ ) і дуже низький ( $\bar{x} - S$ ) рівні [31].

Отримані оцінки в балах дозволили розрахувати середнє значення і середньоквадратичне відхилення ( $\bar{x} = 15,678; S \approx 9,657$ ) та інтервали, що відповідають високому (від 30 до 27 балів), достатньому (від 26 до 21 балів), задовільному (від 20 до 10 балів) й низькому (від 9 до 3 балів) рівням досліджуваної характеристики.

Для визначення рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за показником «здатність виявляти толерантність» було використано експрес-питальник «Індекс толерантності». За розподілом балів (високий рівень – 100-132 балів за тестом; середній рівень – 61-99 балів за тестом; низький рівень – 22-60 балів за тестом), запропонованим авторами питальника,

середнє значення та середньоквадратичне відхилення дорівнюють 82 і 17 відповідно; інтервали, що відповідають високому, достатньому, задовільному й низькому рівням характеристики, що досліджувалася: високий рівень – від 132 до 100 балів; достатній – від 99 до 90 балів; задовільний – від 89 до 66 балів; низький – від 65 до 22 балів.

Рівні емпатії визначалися шляхом підсумовування кількості правильних відповідей (відповідно до «ключа»), а потім визначалася сумарна оцінка (сумарний показник теоретично міг змінюватися від 0 до 36 балів). Автором методики було надано рівні емпатії, які відповідають таким показникам: 36-30 балів – високий рівень емпатії; 29-22 – середній рівень емпатії; 21-15 – занижений рівень емпатії; 14-0 балів – низький рівень емпатії. На основі результатів оцінок майбутніх учителів музичного мистецтва було виявлено високий, достатній, задовільний і низький рівні, які відповідають таким показникам: 36-30 балів – високий рівень; 29-22 – достатній рівень; 21-15 – задовільний рівень; 14-0 – низький.

Оцінка готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за особистісно-настановним критерієм проводилася за такими формулами:

$$КР_1 = \frac{1}{3} (П_{11} + П_{12} + П_{13});$$

$$П_{11} = \frac{P_1}{30}; П_{12} = \frac{P_2}{132}; П_{13} = \frac{P_3}{36},$$

де  $КР_1$  – оцінка за особистісно-настановним критерієм;

$П_{11}, П_{12}, П_{13}$  – оцінки за першим, другим та третім показниками;

$P_1, P_2, P_3$  – бали, отримані респондентами за описаними вище методиками.

Високому рівню вимірюваної ознаки відповідають значення 1-0,9, достатньому – 0,9-0,6, задовільному – 0,6-0,4, низькому рівню – 0,4 і менше.

Кількісні дані щодо рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за особистісно-настановним критерієм подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Кількісні дані щодо рівнів готовності  
майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності  
в умовах інклюзивної освіти за особистісно-настановним критерієм  
на констатувальному етапі експерименту**

Група \ Рівні	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<b>Усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами</b>								
№ 1	6	5,3	18	16,1	47	42	41	36,6
№ 2	7	6,6	17	16	46	43,4	36	34
<b>Здатність виявляти толерантність</b>								
№ 1	9	8	19	17	45	40,2	39	34,8
№ 2	9	8,5	18	17	42	39,6	37	34,9
<b>Наявність емпатії</b>								
№ 1	8	7,1	19	17	42	37,5	43	38,4
№ 2	8	7,5	18	17	39	36,8	41	38,7

Як засвідчують дані табл. 2.1 високий рівень усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами було виявлено в 5,3% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 6,6% – групи № 2; достатній – у 16,1% групи № 1 і 16% групи № 2; задовільний – у 42% групи № 1 і 43,4% групи № 2; низький – у 36,6% групи № 1 і 34% групи № 2. Якісний аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати, що респонденти не надають особливої важливості уроку музичного мистецтва в умовах розвитку інклюзивної освіти. Така ж сама тенденція спостерігається і в оцінці рівня значущості твердження, що використання музики як засобу розвитку й корекції дитячого організму забезпечує нормалізацію життєдіяльності дітей з

особливими освітніми потребами. Бажання використовувати музичне мистецтво як засіб впливу на всі основні сфери людини (фізичну, психічну та розумову), що допомагає в роботі з дитиною з особливими освітніми потребами, переважно оцінено 6-4 балами. Майбутні вчителі музичного мистецтва своє небажання використовувати музичне мистецтво як засіб, що допомагає в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, пояснили так: не мають відповідної підготовки до такої роботи; реалізація інклюзивної освіти викликає труднощі, пов'язані насамперед з нерозумінням сутності цієї проблеми, відсутністю досвіду роботи тощо.

За даними табл. 2.1 низький рівень здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до вияву толерантності був у 34,8% респондентів групи № 1 і 34,9% – групи № 2. Задовільний рівень виявлено у 40,2% респондентів групи № 1 і 39,6% – групи № 2, достатній рівень – по 17% респондентів груп № 1 і № 2 і високий рівень вияву толерантності лише у 8% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 8,5% – групи № 2. Результати, одержані за експрес-питальником «Індекс толерантності», виявили загальне ставлення до довкілля та людей, а також соціальні настанови в різних сферах взаємодії, де виявляється толерантність та інтолерантність людини. Так, висновки щодо толерантних та інтолерантних виявів до представників інших етнічних груп і настанови у сфері міжкультурної взаємодії було зроблено за шкалою «етнічна толерантність» (твердження 1-7 за питальником, на які потрібно було відповісти одним із запропонованих варіантів («абсолютно не згоден», «не згоден», «швидше не згоден», «швидше згоден», «згоден», «повністю згоден»)). Більшість респондентів на твердження «До деяких націй та народів важко добре ставитися», «Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж усі інші» тощо відповіли «швидше згоден» (3 бали), «згоден» (2 бали), «повністю згоден» (1 бал). Субшкала «соціальна толерантність» дозволила виявити толерантні й інтолерантні вияви щодо різних соціальних груп, а також настанови особистості відносно деяких соціальних процесів. Для її визначення респондентам пропонувалися 8-15

твердження експрес-питальника. переважна більшість відповідей була такою: «повністю згоден» (1 бал) на твердження «З деякими людьми неприємно спілкуватися», «Наведення порядку в країні потребує «сильної руки»; «абсолютно не згоден» (1 бал) на твердження «Приїжджі повинні мати такі ж самі права, що й місцеві жителі»; «згоден» (2 бали) на твердження «Усіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства» тощо. Аналіз тверджень 11-22 питальника (субшкала «толерантність як риса особистості») дозволив діагностувати особистісні риси та настанови майбутніх учителів музичного мистецтва, які визначають їхнє ставлення до довкілля. Наприклад, майбутні вчителі музичного мистецтва твердження «Мене дратує людина, яка думає не так як я», «Лише одна думка в суперечці є правильною», «Я відповідаю грубістю на грубе ставлення до себе» оцінили переважно 1 балом («повністю згоден»), 2 балами («згоден»), 3 балами («швидше згоден»); твердження «Я готовий (а) вислухати інші думки, навіть якщо у мене є своя, протилежна думка», «Я хотів (ла) би (б) стати терпимішою до інших людей» респонденти переважно оцінили відповідями «швидше згоден» (4 бали).

Щодо третього показника (наявність емпатії) слід зазначити, що високий рівень було виявлено у 7,1% респондентів групи № 1 і 7,5% – групи № 2; достатній – по 17% груп № 1 і № 2; задовільний – у 37,5% групи № 1 і 36,8% групи № 2; низький – у 38,4% групи № 1 і 38,7% групи № 2.

Результати дослідження засвідчили, що переважна більшість студентів характеризується заниженим рівнем емпатії (задовільний і низький) і можуть мати труднощі щодо глибокого розуміння емоційних станів інших людей та адекватного реагування на них, справжні емоційні переживання інших людей можуть виявитися несподіваними для них, а також можуть мати труднощі у встановленні емоційного контакту з іншими людьми. Натомість значно менше респондентів – емоційно чутливих, які вміють швидко встановлювати емоційний контакт та знаходити спільну мову з іншими людьми чи здатних до емпатійних виявів у міжособистісних стосунках вибірково, залежно від ситуації (високий і достатній рівні).



Узагальнені дані рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за особистісно-настановним критерієм подано на рис. 2.1.

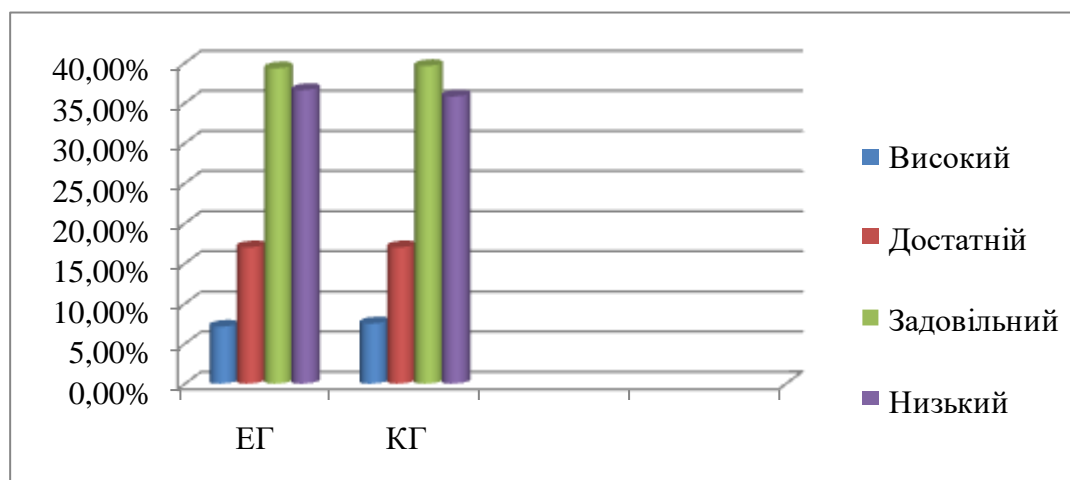


Рис. 2.1. Узагальнені дані рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за особистісно-настановним критерієм

За даними рис. 2.1, більшість респондентів (39,3% групи № 1 і 39,6% – групи № 2) мали задовільний рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за особистісно-настановним критерієм. Високий рівень готовності виявлено лише в 7,1% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 7,5% – групи № 2, достатній – по 17% у майбутніх учителів музичного мистецтва груп № 1 і № 2, низький – у 36,6% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 35,8% – групи № 2.

Оцінювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за *орієнтаційно-інформаційним критерієм* відбувалося за тестовими завданнями. Відповіді студентів оцінювалися за бальною шкалою: 1 бал – за правильну відповідь, 0 балів – неправильну. Максимальна кількість балів, яку міг отримати студент за тестові завдання, – 30 балів.

Після визначення суми балів, набраної респондентом, було проведено обчислення за такими формулами:

$$KР_2 = \frac{1}{3} (П_{21} + П_{22} + П_{23}); П_{2i} = \frac{P_i}{30}; i = \overline{1,3}$$

де  $KР_2$  – оцінка за орієнтаційно-інформаційним критерієм;

$П_{21}, П_{22}, П_{23}$  – оцінки за першим, другим і третім показниками.

У результаті обчислень було отримано рівні обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва з теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; із сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії.

Кількісні дані щодо рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за орієнтаційно-інформаційним критерієм подано в табл. 2.2.

**Таблиця 2.2**

**Кількісні дані щодо рівнів готовності  
майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності  
в умовах інклюзивної освіти за орієнтаційно-інформаційним критерієм  
на констатувальному етапі експерименту**

Група \ Рівні	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Обізнаність із теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва								
№ 1	2	1,8	11	9,8	46	41,1	53	47,3
№ 2	2	1,9	9	8,5	47	44,3	48	45,3
Обізнаність з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами								
№ 1	-	-	9	8	48	42,9	55	49,1
№ 2	-	-	9	8,5	45	42,5	52	49
Обізнаність із сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії								
№ 1	2	1,8	12	10,7	52	46,4	46	41,1
№ 2	3	2,8	11	10,4	53	50	39	36,8

За даними табл. 2.2, високий рівень було виявлено лише за першим і третім показниками орієнтаційно-інформаційного критерію, зокрема в 1,8% респондентів групи № 1 й 1,9% – групи № 2 за показником «обізнаність із теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва» та в 1,8% респондентів групи № 1 і 2,8% – групи № 2 за показником «обізнаність із сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії». Достатній рівень встановлено в 9,8% респондентів групи № 1 і 8,5% – групи № 2 за показником «обізнаність із теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва»; у 8% респондентів групи № 1 і 8,5% – групи № 2 за показником «обізнаність з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами»; 10,7% респондентів групи № 1 і 10,4% – групи № 2 за показником «обізнаність із сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії». Задовільний рівень за першим показником орієнтаційно-інформаційного критерію констатовано в 41,1% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 44,3% – групи № 2, за другим – у 42,9% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 42,5% – групи № 2, за третім – у 46,4% майбутніх учителів групи № 1 і 50% – групи № 2. Низький рівень за першим показником виявлено у 47,3% респондентів групи № 1 і 45,3% – групи № 2, за другим – у 49,1% респондентів групи № 1 і 49% – групи № 2, за третім – у 41,1% респондентів групи № 1 і 36,8% – групи № 2.

Щодо обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва з теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва, можна зазначити її епізодичність та фрагментарність. Респонденти виявили неточне розуміння сутності понять «інклюзія» та «інтеграція», «інклюзивна освіта»

тощо. Неточними, неоднозначними, загальними відповідями пояснювали поняття «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзивне освітнє середовище» тощо. Майбутні вчителі музичного мистецтва виявили неспроможність визначати та пояснювати основні структурні елементи інклюзивного освітнього середовища – респонденти переважно відповідали неправильно чи відповіді були неповними. Щодо принципів і завдань інклюзивної освіти, категорій дітей з особливими освітніми потребами, то респонденти взагалі не орієнтувалися в них. Показник «обізнаність з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами» дав змогу виявити лише поодинокі специфічні знання про деякі категорії дітей з особливими потребами. Недостатня обізнаність респондентів із сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музики в умовах інклюзії виявилась у неспроможності навести приклади, розкрити їх сутність.

Узагальнені дані рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за орієнтаційно-інформаційним критерієм подано на рис. 2.2.

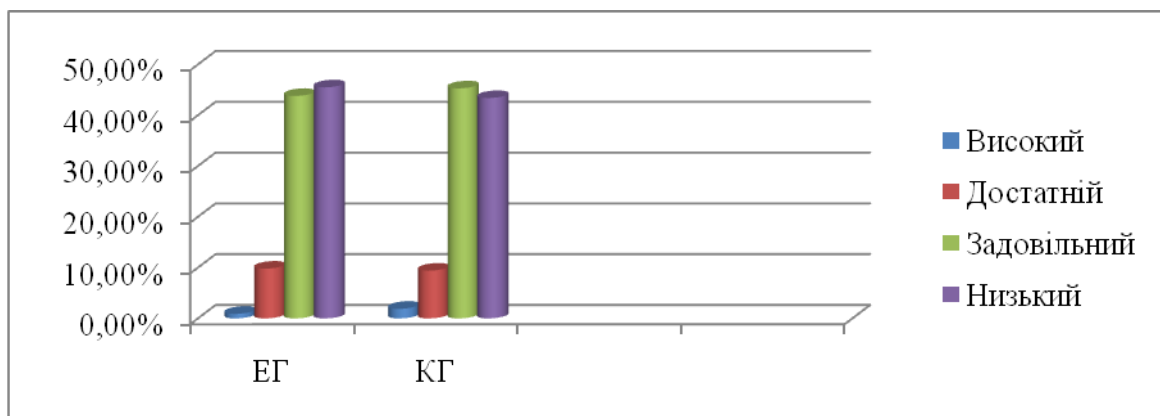


Рис. 2.2. Узагальнені дані готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за орієнтаційно-інформаційним критерієм

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість майбутніх учителів музичного мистецтва мали задовільний (43,8%

респондентів групи № 1 і 45,3% – групи № 2) та низький (45,5% – групи № 1 і 43,4% – групи № 2) рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за орієнтаційно-інформаційним критерієм, тоді як високий рівень готовності виявлено лише в 0,9% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 й 1,9% – групи № 2; достатній – у 9,8% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 9,4% – групи № 2.

Представимо також зміст діагностувального інструментарію, який було використано для оцінювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за *операційно-процесуальним критерієм* за кожним із показників: уміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини; розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Оцінка готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти в межах операційно-процесуального критерію здійснювалася у процесі ділової гри «Міждисциплінарний педагогічний консилиум», методів кейсів та аналізу планів уроку.

За результатами аналізу та оцінювання роботи майбутніх учителів музичного мистецтва, які брали участь у діловій грі «Міждисциплінарний педагогічний консилиум», під час якої моделювалася проблемна ситуація в інклюзивному освітньому середовищі, було визначено сформованість уміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Уміння здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини вимірювалися за допомогою кейсів. Респондентам пропонувалося адаптувати / модифікувати навчальний і

наочний матеріал, середовище до індивідуальних потреб дітей, характеристика яких була запропонована разом із темою уроку. Уміння розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами вимірювалися шляхом аналізу розроблених планів.

Результативність роботи майбутніх учителів музичного мистецтва за кожним із показників оцінювалася за системою накопичення балів: максимальна кількість – 100 балів (100-90 балів – високий рівень, 89-75 балів – достатній рівень, 60-74 бали – задовільний рівень, 59 і менше балів – низький рівень).

Обчислення проводилися за такими формулами:

$$КР_3 = \frac{1}{3} (П_{31} + П_{32} + П_{33}); П_{3i} = \frac{P_i}{100},$$

де  $КР_3$  – оцінка за операційно-процесуальним критерієм;

$П_{3i}$  – оцінки за показниками;

$P_i$  – бали, отримані респондентами за описаними вище методиками.

Кількісні дані щодо рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за операційно-процесуальним критерієм подано в табл. 2.3.

**Таблиця 2.3**

**Кількісні дані щодо рівнів готовності  
майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності  
в умовах інклюзивної освіти за операційно-процесуальним критерієм  
на констатувальному етапі експерименту**

Група \ Рівні	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Уміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами								
№ 1	2	1,8	13	11,6	42	37,5	55	49,1
№ 2	4	3,8	12	11,3	44	41,5	46	43,4

## Продовження табл. 2.3

Уміння здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини								
№ 1	-	-	10	8,9	48	42,9	54	48,2
№ 2	1	0,9	9	8,5	46	43,4	50	47,2
Уміння розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами								
№ 1	2	1,8	9	8	44	39,3	57	50,9
№ 2	1	0,9	11	10,4	43	40,6	51	48,1

Як свідчать дані табл. 2.3, високий рівень уміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами було виявлено в 1,8% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 3,8% – групи № 2; достатній – в 11,6% майбутніх учителів групи № 1 і 11,3% – групи № 2; задовільний – у 37,5% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 41,5% – групи № 2; низький – у 49,1% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 43,4% – групи № 2. Якісний аналіз показав, що респонденти не орієнтуються в індивідуальній програмі розвитку дитини з особливими освітніми; не змогли побудувати ситуативні комунікації, зокрема через невміння співпрацювати в міждисциплінарній команді.

Високий рівень умінь здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини виявлено лише в 0,9% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1; достатній – у 8,9% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 8,5% – групи № 2; задовільний – у 42,9% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 43,4% – групи № 2; низький – у 48,2% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 47,2% – групи № 2. Щодо другого показника варто зазначити таке: незважаючи на розуміння деякими респондентами сутності понять «адаптація», «модифікація», майбутні вчителі музичного мистецтва не змогли безпомилково їх здійснити.

Результати діагностування дозволяють констатувати сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва низького рівня вмінь розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами – 50,9% групи № 1 і 48,1% групи № 2. Задовільний рівень виявлено у 39,3% респондентів групи № 1 і 40,6% – групи № 2; достатній – у 8% респондентів групи № 1 і 10,4% – групи № 2 і високий рівень вмінь лише в 1,8% респондентів групи № 1 і 0,9% – групи № 2. Майбутніми вчителями музичного мистецтва здебільшого був представлений короткий конспект уроку без урахування спеціальних методів, прийомів і форм роботи, що надають позитивний корекційний вплив на учнів з особливими освітніми потребами.

Узагальнені результати оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за операційно-процесуальним критерієм подано на рис. 2.3.

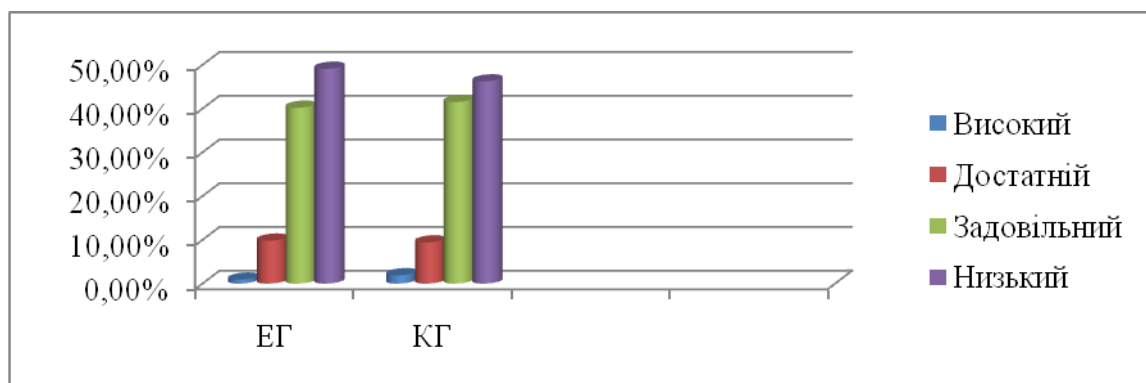


Рис. 2.3. Узагальнені дані рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за операційно-процесуальним критерієм

Результати вимірювань дали змогу констатувати, що низький рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за операційно-процесуальним критерієм виявлено в 49,1% респондентів групи № 1 та 46,2% – групи № 2, задовільний рівень – у 40,2% респондентів групи



№ 1 та 41,5% – групи № 2, тоді як високий рівень виявлено лише в 0,9% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 та 1,9% – групи № 2; достатній – у 9,8% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 10,4% – групи № 2.

Опишемо зміст методик, які були використані за *оцінно-корегувальним критерієм* оцінки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за кожним із показників, а саме: здатність до рефлексії власної професійної діяльності; здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії.

Так, показник «здатність до рефлексії власної професійної діяльності» вимірювався за методикою «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) [24], яка базується на теоретичному матеріалі, що конкретизує загальне трактування рефлексивності, а також низку інших її суттєвих особливостей. Респонденти відповідали на 27 тверджень питальника, зазначаючи в бланку відповідей біля кожного номера запитання цифру, що відповідала варіанту відповіді (1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 – швидше правильно; 6 – правильно; 7 – цілком правильно). Відповідям присвоювалися відповідні бали за інструкцією автора тесту, а потім підраховувалася загальна сума набраних балів. Для кількісного аналізу отриманих результатів використано запропонований автором методики ключ, де для визначення рівня було враховано стени.

Діагностика показника «здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва» відбувалася за допомогою питальника «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога» (автори: Л. Горбунова, І. Цвелюх) [14], який дозволив виявити труднощі й професійні проблеми педагогів, а також

уміння здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності. Максимальна кількість балів, яку респонденти отримували за питальник – 60.

Для діагностики здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії було застосовано методику вимірювання здатності до прогнозування «Прогностична задача» (Л. Регуш, Н. Сомова) [56]. Запропонована стандартна методика визначала здатності до прогнозування коефіцієнтом успішності прогнозування, що характеризує вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати, перетворювати уявлення, висувати і розвивати гіпотези й передбачала п'ять прогностичних завдань, що виконувалися респондентами у певному порядку й вимірювалися за параметрами. Кожна із зазначених вище характеристик оцінювалася бально (максимальна кількість балів, яку могли набрати респонденти – 54).

Оцінка готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм проводилася за такими формулами:

$$КР_4 = \frac{1}{3} (П_{41} + П_{42} + П_{43});$$

$$П_{41} = \frac{P_1}{189}; П_{42} = \frac{P_2}{60}; П_{43} = \frac{P_3}{54},$$

де  $КР_4$  – оцінка за оцінно-корегувальним критерієм;

$П_{41}, П_{42}, П_{43}$  – оцінки за першим, другим та третім показниками;

$P_1, P_2, P_3$  – бали, отримані респондентами за описаними вище методиками.

Кількісні дані щодо рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Кількісні дані щодо рівнів готовності  
майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності  
в умовах інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм  
на констатувальному етапі експерименту)**

Група \ Рівні	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
здатність до рефлексії власної професійної діяльності								
№ 1	3	2,7	17	15,2	43	38,4	49	43,7
№ 2	4	3,8	17	16	45	42,5	40	37,7
здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва								
№ 1	6	5,3	14	12,5	45	40,2	47	42
№ 2	5	4,7	15	14,1	43	40,6	43	40,6
здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії								
№ 1	6	5,3	16	14,3	43	38,4	47	42
№ 2	6	5,7	17	16	44	41,5	39	36,8

За даними табл. 2.4 низький рівень здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до рефлексії власної професійної діяльності був виявлений у 43,7% респондентів групи № 1 і 37,7% – групи № 2. Задовільний рівень – у в 38,4% респондентів групи № 1 і 42,5% – групи № 2, достатній рівень – у 15,2% респондентів групи № 1 і 16% – групи № 2 і високий рівень здатності до рефлексії власної професійної діяльності лише у 2,7% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 3,8% – групи № 2. Низький рівень здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва був у 42% респондентів групи № 1 і 40,6% – групи № 2. Задовільний рівень виявлено – у 40,2% респондентів групи № 1 і 40,6% – групи № 2, достатній рівень – у 12,5% респондентів групи № 1 та 14,1 – групи № 2 і високий рівень здатності до

здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва лише в 5,3% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 4,7% – групи № 2. Щодо третього показника (здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії) слід зазначити, що високий рівень було виявлено лише в 5,3% респондентів групи № 1 і 5,7% – групи № 2; достатній – у 14,3% групи № 1 і 16 – групи № 2; задовільний – у 38,4% групи № 1 і 41,5% групи № 2; низький – у 42% групи № 1 і 36,8% групи № 2.

Узагальнені результати оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм подано на рис. 2.4.

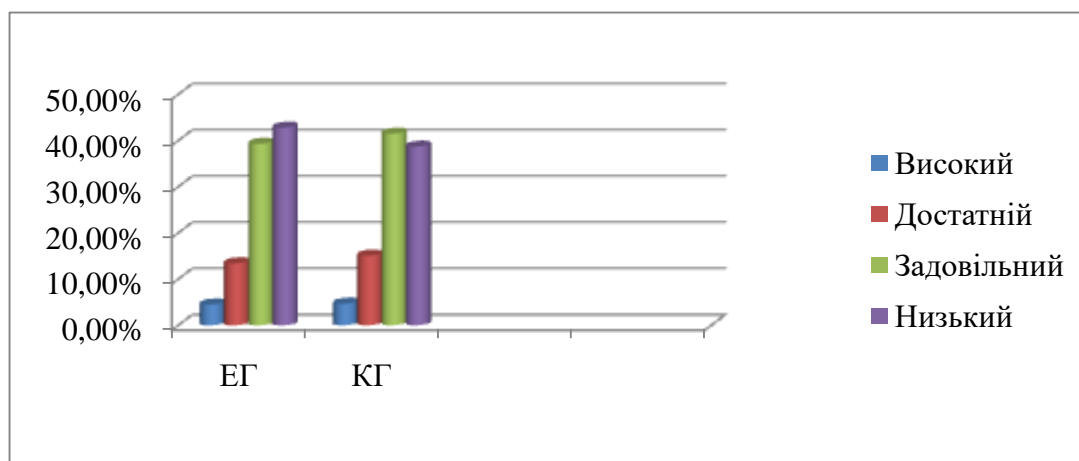


Рис. 2.4. Узагальнені дані рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм

Результати вимірювань дають змогу констатувати, що низький рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм виявлено в 42,8,1% респондентів групи № 1 та 38,7% – групи № 2, задовільний рівень – у 39,3% респондентів групи № 1 та 41,5% – групи № 2, тоді як високий рівень виявлено лише в 4,5% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 та 4,7% – групи № 2; достатній – у

13,4% майбутніх учителів музичного мистецтва групи № 1 і 15,1% – групи № 2.

Враховуючи вищезазначене, було виявлено вихідні рівні (високий, достатній, задовільний, низький) готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Так, *високий рівень* сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти був наявний у студентів, яким притаманне глибоке усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Вони вирізняються сформованою усталеною здатністю виявляти толерантність та емпатію. Для майбутніх учителів музичного мистецтва характерна глибока обізнаність із теоретичним підґрунтям інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії. Майбутні вчителі музичного мистецтва означеного рівня готовності вирізняються сформованістю вмій співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами; здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини, розробляти плани уроків музики з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Вони здатні здійснювати рефлексію власної професійної діяльності, самоаналіз проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; прогнозувати свої дії, їх результат у професійній діяльності в умовах інклюзії.

*Достатній рівень* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає наявність у них емпатії. Усвідомлюючи значущість впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з

особливими освітніми потребами, такі студенти прагнуть до вияву толерантності, хоча подекуди не завжди це в них виходить. Майбутні вчителі музичного мистецтва цього рівня обізнані з теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії, хоча подекуди й припускають окремі неточності. Вони здійснюють адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини, намагаються співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами, проте не завжди виявляють упевненість у цій діяльності; розробляють плани уроків музики та намагаються враховувати індивідуальні програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Здатність до рефлексії власної професійної діяльності в майбутніх учителів музичного мистецтва цього рівня у цілому сформована. Вони прагнуть до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва, прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії, хоча це викликає деякі труднощі.

*Задовільний рівень* готовності властивий майбутнім учителям музичного мистецтва, які недостатньо усвідомлюють значущість впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Вони не завжди виявляють толерантність та емпатію. Майбутні вчителі музичного мистецтва цього рівня недостатньо обізнані з теоретичним підґрунтям інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва. Знання особливостей психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є поверхневими. Вони майже не обізнані із сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках

музичного мистецтва в умовах інклюзії. Здійснюючи адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини, припускаються помилок. Розробляючи плани уроків музики, не враховують індивідуальні програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а співпраця в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами викликає значні труднощі. У майбутніх учителів музичного мистецтва цього рівня готовності відсутня чітка потреба в здійсненні самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва і прогнозуванні своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії.

Майбутні вчителі музичного мистецтва з *низьким рівнем* досліджуваної готовності не усвідомлюють значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами, не виявляють толерантність та емпатію. Вони мають фрагментарні знання про особливості психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, теоретичне підґрунтя інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; не володіють сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії; не здатні самостійно здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини та розробляти плани уроків музики з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами; у них відсутнє усвідомлення необхідності співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами; вони не виявляють здатності до рефлексії власної професійної діяльності. Майбутні вчителі музичного мистецтва цього рівня роблять лише епізодичні спроби самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; здатність до

прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії не сформована.

Загальна оцінка готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти вимірювалася за формулою:

$$\Gamma = \frac{1}{4} (KP_1 + KP_2 + KP_3 + KP_4).$$

Результати рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти подано в табл. 2.5.

**Таблиця 2.5**

**Загальні рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на констатувальному етапі експерименту**

Рівні Група	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
№ 1	4	3,6	14	12,5	45	40,2	49	43,7
№ 2	4	3,8	14	13,2	45	42,4	43	40,6

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість майбутніх учителів музичного мистецтва виявили задовільний (40,2% – група № 1 і 42,4% – група № 2) і низький (43,7% – група № 1 і 40,6% – група № 2) рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, тоді як високий рівень готовності виявлено лише в 3,6% респондентів групи № 1 і 3,8% – групи № 2; достатній рівень був у 12,5% респондентів групи № 1 і 13,2% – групи № 2.

З табл. 2.5 видно, що на констатувальному етапі експериментальної роботи і група № 1, і група № 2 показали майже однакові результати, що дозволяє зробити припущення: групи належать одній сукупності. Сформульована статистична гіпотеза про належність медіан сукупностей результатів діагностування в групах до однієї генеральної сукупності:



$$H_0 : Md_1 = Md_2.$$

Перевірку гіпотези  $H_0$  здійснено за медіанним критерієм для двох вибірок різного розміру [31]. Критичні значення статистичних критеріїв знайдено за статистичними таблицями [66].

З метою перевірки сформульованої статистичної гіпотези медіану для об'єднаної вибірки обчислено за формулою:

$$Md = X_{Md} + \frac{h \left( \frac{n}{2} - m_x^{\max} \right)}{m_m},$$

де  $n = \sum_{i=1}^k n_i$  – загальна кількість респондентів, які брали участь в експерименті;  $n_i$  – кількість респондентів  $i$ -тої групи;  $k$  – кількість груп;  $X_{Md}$  – фактична нижня границя медіанного інтервалу;  $h$  – ширина медіанного інтервалу;  $m_x^{\max}$  – частота, набута до початку медіанного інтервалу;  $m_m$  – частота в медіанному інтервалі [12].

Формула для розрахунку медіанного критерію:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i},$$

де  $L_i$  – кількість більших за медіану значень  $i$ -тої сукупності даних, що спостерігається;  $K_i$  – кількість більших за медіану значень  $i$ -тої сукупності

даних, що очікується,  $K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n}$  [12].

Очислене значення медіанного критерію порівнювалося з критичним значенням розподілу  $\chi_{табл}^2$ , взятим з рівнем значимості 0,05 та ступенем свободи  $(k - 1)$ .

Таким чином, групи № 1 і № 2 суттєво не відрізнялися за рівнем готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Відсутність суттєвих відмінностей між студентами двох різних груп

дозволило умовно розподілити їх на експериментальну та контрольну групи: до експериментальної групи (ЕГ) ввійшли студенти групи № 1, до контрольної (КГ) – студенти групи № 2.

Проведений комплекс діагностувальних заходів виявив задовільний і низький рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Тому, на нашу думку, сучасний процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує комплексу заходів щодо формування їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти під час формувального етапу експерименту.

## **2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти**

Зазначимо, що в довідково-енциклопедичній літературі термін «умова» трактується як необхідна обставина, особливість реальної дійсності, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [8, с. 617; 67, с. 879 та ін.].

Щодо дефініції «педагогічна умова», то в педагогічній науці її досліджено досить ґрунтовно й широко: розкрито сутність, особливості, зміст тощо (В. Андреев [2], О. Дурманенко [18], Н. Іпполітова [22], З. Курлянд [30] та ін.). Так, З. Курлянд визначає педагогічні умови як зовнішні та внутрішні обставини, що впливають на методи й форми організації освітнього процесу в закладі вищої освіти [30]; В. Андреева – обставини процесу навчання як результату цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей [2]; Н. Іпполітової – сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення

педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети; обставина впливу на формування й розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [22] й т. ін. За висновками О. Дурманенко, педагогічні умови – це особливості організації освітнього процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення [18].

Визначенню й обґрунтуванню педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності присвячені роботи В. Андрющенка (педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності) [3], І. Боднарук (педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики) [6], Е. Султанової (педагогічні умови самоактуалізації майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки) [64] та ін. Так, Л. Вознюк педагогічні умови розуміє як найбільш сприятливі та оптимальні чинники, за допомогою яких досягається й реалізовується поставлена мета при взаємодії певних принципів та засобів [9]; О. Солдатенко – чинники, що враховують змістовну та процесуальну сторони навчання й забезпечують отримання запланованого результату виходячи із поставленої мети та взаємодії між суб'єктами навчання, на ефективність якої впливають методи, технології, засоби навчання й освітнє середовище, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів [63] і т. ін. За висновками В. Голінської, педагогічні умови підвищують результативність навчання майбутніх фахівців, сприяють зростанню особистісної значущості професійної діяльності, перетворення її в окрему потребу особистості [13].

Поширені трактування дефініції «педагогічні умови» дозволяють розглядати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як спеціально організовані взаємопов'язані обставини успішного навчання, за яких процес їхньої підготовки до професійної діяльності в умовах

інклюзивної освіти відбувається найбільш ефективно завдяки впливу на компоненти готовності означеного процесу.

Аналіз наукового фонду дозволив виділити сукупність таких педагогічних умов: *актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності; використання інтерактивних методів навчання в процесі партнерської взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва як учасників освітнього процесу; наповнення компонентів освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти.* Представимо докладніше їх зміст.

Проблеми середовища та його значення в освіті та вихованні досліджено в численних працях вітчизняних і зарубіжних учених минулого та сьогодення: Г. Беляєва [5], Ю. Мануйлова [36], К. Ушинського [70], Ю. Швалба [71], В. Ясвіна [72] та ін., які значну увагу приділяли проблемам організації, використання освітніх можливостей середовища у формуванні особистості. У сучасній науковій літературі вчені (Г. Беляєв, Е. Гусинський, Ю. Мануйлов, Ю. Швалб, В. Ягупов, Н. Якса, В. Ясвін та ін.) доводять своє розуміння феномену «середовище» через визначення його сутності, що дозволяє вважати середовище соціальним світом (соціумом), який оточує людину, і включає суспільні умови становлення, існування, розвитку та діяльності людей, тісно взаємопов'язаних із суспільними відносинами, до яких ці люди включені.

У контексті розкриття змісту педагогічної умови *«актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності»* певний інтерес, на нашу думку, викликають наукові висновки сучасних дослідників (Г. Перевощикова та ін.), які базуються на наукових теоріях Л. Виготського про процеси розвитку й навчання, зокрема: для організації

навчання, що розвиває, необхідне створення особливого гуманістичного освітнього середовища. У цьому контексті побудова освітнього середовища – це організація такого навчання, в якому основним механізмом буде спілкування і взаємодія всіх учасників освітнього процесу [46]. На особливу увагу в контексті дослідження заслуговує думка Н. Сегеди щодо особистісного зростання як системнопроцесуального феномену, якому притаманна низка характеристик, зокрема, доречно акцентувати на такій характеристиці як відкритість – взаємозв'язок середовища й особистісного зростання [61].

Звертаючись до трактування поняття «освітнє середовище» (за В. Ясвіним) як системи впливів, умов формування особистості, можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні [72], важливо наголосити на особливому методологічному значенні поняття «можливості», яке передбачає активну роль самої особистості в освоєнні ресурсів середовища, оскільки визначається в рівній мірі, як специфічними властивостями середовища, так і властивостями самого суб'єкта (за теорією Дж. Гібсона). Водночас «впливи» й «умови» припускають вплив активного середовища на «пасивну» людину. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: «людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, яке їй дає фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток» [72].

Звернімося до структурних компонентів освітнього середовища, виділених на основі розробки низки наукових теорій: діяльнісний, комунікативний, просторово-предметний компоненти (В. Панов); просторово-предметний, соціальний, психодидактичний (В. Ясвін); фізичне оточення, людський чинник, програма навчання (Г. Ковальов) та ін. Найбільш розгорнуті структурно-змістовні характеристики «середовища існування і розвитку людини» було представлено Є. Климовим, яким

виокремлено: соціально-контактну (власний приклад однолітків та старших за віком людей, які їх оточують, їхня культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка; організації, групи та їх представники, з якими доводиться взаємодіяти тощо), інформаційну (правила внутрішнього розпорядку, традиції, правила особистої та суспільної безпеки тощо), соматичну (власне тіло і його стан), предметну (матеріальні умови, фізико-хімічні, біологічні та гігієнічні умови) «частини» середовища [26, с. 82-85].

Зауважимо, що реалізація педагогічної умови *«актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності»* передбачала залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної практичної діяльності та до створення інформаційно-ресурсного забезпечення процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами під час самостійної роботи.

Інклюзивна практична діяльність мала на меті безпосередню взаємодію майбутніх учителів музичного мистецтва з дітьми з особливими освітніми потребами, що здійснювалася під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, в яких організовано інклюзивне навчання. Під час практики студенти мали змогу не лише спостерігати за роботою вчителів музичного мистецтва (проведенням уроків, координуванням дій з асистентом учителя, батьками та іншими членами команди) та готувати й проводити уроки самостійно, а й детально вивчати роботу вчителя музичного мистецтва в інклюзивному класі: тематичне, поурочне планування, розроблення індивідуальної програми розвитку та індивідуальної освітньої програми учня з особливими освітніми потребами тощо.

Важливим складником педагогічної умови було активне залучення студентів до інклюзивної практичної діяльності як студентів волонтерів-партнерів, адже волонтерський рух, як ресурс інклюзивної освіти, – одна з ефективних форм роботи з людьми з особливими освітніми потребами [10,

с. 65]. Саме волонтерство, з одного боку, допомагає реалізовувати завдання інклюзивної освіти, а, з іншого боку, виступає потужним поштовхом для розвитку й становлення самих волонтерів активними членами суспільства. Доречними, на нашу думку, є висновки щодо значення волонтерської діяльності І. Литвиненко, яке характеризується як позанавчальний додатковий ресурс, що сприяє розвитку професіоналізації особистості студента; поглибленню інтересу до обраної професії; розвитку почуття професійної відповідальності; набуттю практичного власного досвіду співпереживання та його рефлексування; досвіду формування цінностей; розвитку комунікативних здібностей, розуміння соціального сенсу професії, підвищення персональної пізнавальної активності, прагнення формувати якості, практичний досвід, необхідні у подальшій роботі [32]. Ми підтримуємо наукову позицію І. Литвиненко, що використання позаосвітнього процесу в єдності з навчанням (лекції, практичні, семінарські заняття) значно підвищують якість професійної підготовки.

Студенти-волонтери, зазвичай, виконували функції асистента вчителя. Зміст волонтерської діяльності полягав насамперед у: 1) наданні допомоги учням з особливим освітніми потребами у виконанні домашніх завдань, формуванні в них особистісних, важливо необхідних, рис поведінки, ставлення до освітньої діяльності; 2) залученні дітей з особливими освітніми потребами до різноманітних форм позакласної роботи, зокрема: студенти-волонтери організовували дозвілля дітей з особливими освітніми потребами (проведення музичних свят, ігор тощо), співпрацювали з керівниками гуртків, здійснювали індивідуальну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, що дозволило їм презентувати свої досягнення в різних видах діяльності (наприклад, участь в оглядах художньої самодіяльності тощо).

У процесі такої роботи в майбутніх учителів музичного мистецтва збагачувалися знання й досвід через волонтерську роботу, розвивалися комунікативні вміння, які передбачають володіння культурою спілкування, налагодження контакту; аналітичні вміння, спрямовані на аналіз інклюзивної

практики, а також стану й розвитку емпатійних здібностей; організаторські вміння, які полягають у плануванні роботи й дозвілля, проведення аналізу ресурсів і шляхів їх залучення до роботи. Отже, студенти-волонтери набували вагомого досвіду навчальної, виховної, соціальної, організаторської роботи й досить успішно психологічно готували себе до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Щодо залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до створення інформаційно-ресурсного забезпечення процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами, погодимося з думкою О. Радиної про результативність занять, яка залежить від правильної побудови та підбору музичного матеріалу, методів і прийомів навчання, форм організації музичної діяльності, використання проблемних методів [55]. Студенти отримували завдання щодо створення інформаційно-методичного портфоліо – фонотеки, до якого відбирали навчальний музичний матеріал з урахуванням потреб мистецького розвитку дітей з різними освітніми потребами та основних видів корекційно-розвивальної роботи, яка має бути націлена на формування уявлень, розвиток сенсорної сфери, зорової та слухової уваги, мисленнєвих процесів, мови й мовлення, стимуляцію рухової активності, корекцію поведінкових виявів тощо.

Зауважимо, що добір музичного матеріалу з огляду на можливості музикотерапії ґрунтувався на принципах музичної педагогіки, яким приділяли увагу Е. Абдулін [1], А. Козир [27], В. Лупанова [34], Л. Масол [40], М. Міханська [42], О. Олексюк [44], Г. Падалка [45], О. Ростовський [57], О. Рудницька [59] та ін. У контексті дослідження серед провідних виокремлено такі принципи музично-педагогічної діяльності в освітньому процесі: індивідуального підходу; активності; орієнтування на духовний розвиток особистості засобами музичного мистецтва; зв'язку музики з життям; єдності художнього і технічного, емоційного та раціонального, свідомого та інтуїтивного; особистісного усвідомлення



специфічної художньо-музичної мови, як сукупності виражальних засобів і прийомів створення художнього образу музичного твору.

Водночас, добираючи музичний матеріал, студенти орієнтувалися на висновки сучасних учених, які апробували його в практичній діяльності з дітьми з особливим освітніми потребами різних вікових груп: від дошкільного (від 3-х років) до юнацького (до 18 років) (А. Гельбак [11], Н. Квітка [41], Л. Литвинчук [33]). Зокрема, акцент було зроблено на творах І. Баха, Й. Гайдна, В. Моцарта, С. Рахманінова, П. Чайковського та ін., що, за влучною характеристикою Т. Демчук, сприяють встановленню яскравих художньо-естетичних зв'язків, пов'язаних із набуттям певного музичного досвіду та релаксуванню центральної нервової системи дитини [16].

Наголосимо, що всі музичні твори, що добиралися студентами, умовно поділялися на такі, що активізують, тонізують і заспокоюють, однак були різними, оскільки діти під час прослуховування музичних композицій чують різні звучання залежно від свого психічного стану. Так, для стимулювання мовленнєвої активності дітей до інформаційно-методичних портфоліо студентів було дібрано музичні твори В. Моцарта (симфонія № 3, уривок; симфонія № 36, IV частина (Presto); Й. Баха (Прелюдія і fuga № 2, до мінор; Прелюдія і fuga № 6, ре мінор), П. Чайковського («Пори року»: «На трійці», «Італійське капричіо»), М. Леоновича («Щедрик») тощо. Серед заспокійливої музики – твори П. Чайковського («Пори року»: «Білі ночі»; «Пори року»: «Осінь пісня»), А. Вівальді (скрипичний концерт, II частина, до мінор (Andante), концерт для флейти з оркестром, II ч. (Gardellino), Л. Бетховена («До Елізи»). Для стимулювання емоційно-образних уявлень дібрано твори П. Чайковського (балет «Лускунчик»: «Chinese Dance», балет «Спляча красуня»: вальс), Е. Гріга (сюїта «Пер Гюнт»: «В печері гірського короля», сюїта «Пер Гюнт»: «Пісня Сольвейг»), А. Вівальді («Пори року»: I частина «Весна») тощо; для дітей-аутистів, гіперактивних дітей – зібрання сонат для фортепіано В. Моцарта тощо.

Окрім цього, студенти повинні були створити власні «підкасти» (сучасна технологія презентації і поширення звукових файлів) на запропоновані теми за визначеним алгоритмом, задля чого їм потрібно було виконати низку самостійних завдань, для яких вони досліджували необхідну музичну літературу, робили вибірку музично-методичного матеріалу, що дозволяло дібрати репертуар для уроків та позакласних занять у школі. Зазначимо, що таке завдання має методичне значення, оскільки, по-перше, використовується як мультимедійний навчальний посібник, а по-друге – широко впроваджується в практику викладання як інтерактивний метод навчання: студенти вчать мислити, а не задовольнятися готовими відповідями й шаблонно користуватися навчальним матеріалом; розвиває здатність ставити дослідницькі питання щодо запропонованих тем і знаходити рішення; вчить працювати з літературними й музичними текстами та пов'язувати їх з власним життям; розвиває навички аналітичного мислення (інтерпретація тексту, задуму автора й головної ідеї твору, аргументувати, пояснювати завдання, визначати порядок і послідовність роботи над музичним матеріалом уроку).

Щодо другої педагогічної умови *«використання інтерактивних методів навчання в процесі партнерської взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва як учасників освітнього процесу»*, зауважимо, що саме завдяки закладеним в основу інтерактивних методів самостійної діяльності та групової взаємодії вони є ефективними та перспективними.

Інтерактивне навчання було спрямоване на розвиток активно-пізнавальної та розумової діяльності; залучення студентів до процесу пізнання, освоєння нового матеріалу не в ролі пасивних слухачів, а як активних учасників; розвиток умінь і навичок аналізу й критичного мислення; посилення мотивації до вивчення навчального матеріалу; створення сприятливої, творчої атмосфери на заняттях; розвиток комунікативних компетентностей студентів; скорочення частки традиційної аудиторної роботи й збільшення обсягу самостійної роботи; формування та

розвиток умінь і навичок самостійно знаходити інформацію та визначати рівень її достовірності тощо.

Інтерактивні методи навчання було згруповано відповідно до головної функції того чи того методу в організації педагогічної взаємодії, запропоноване С. Кашлєвим: *методи створення сприятливої атмосфери*, організації комунікації, в процесуальній основі яких – «комунікативна атака», організована педагогом для оперативного включення до спільної діяльності та взаємодії кожного учасника освітнього процесу; *методи обміну діяльностями* орієнтовані на поєднання групової та індивідуальної роботи, спільну активність учасників педагогічної взаємодії, тісну кореляцію діяльностей педагога та слухачів; *методи мислєдїяльності*, з одного боку, створюють сприятливу атмосферу, сприяють мобілізації творчого потенціалу слухачів, з іншого, – стимулюють активну розумову діяльність, виконання різних розумових операцій, здійснення свідомого вибору; головною функцією *методів смислотворчості* є створення слухачами свого індивідуального смислу про явища, проблеми, які вивчаються, обмін цими смислами, розробку учасниками педагогічної взаємодії нового змісту освітнього процесу; *методи рефлексивної діяльності* спрямовані на фіксування учасниками педагогічного процесу стану та його причин, свого розвитку, оцінку ефективності взаємодії, що відбулася; *інтегративні методи* (інтерактивні ігри) – інтегровані методи, які об'єднують усі головні функції вищезазначених методів [25]. Водночас були використані такі активні методи навчання, як: *методи стимулювання творчої активності* (методи стимулювання зацікавленості, творчого інтересу; створення ситуацій емоційного переживання; використання методу відкриття; створення ситуацій з можливістю вибору; підвищення стимулювального впливу змісту навчального матеріалу), творчі ситуації, навчання у співробітництві (навчання в малих групах), метод проєктів, навчальний тренінг, метод дискусії, ігровий метод, метод «мозкової атаки», кейс-метод (за С. Сисоєвою) [62].

Використання інтерактивних методів у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти дозволило персоніфікувати підготовку студентів і сформувати в них гуманістичні уявлення про роботу з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

*Характеристика педагогічної умови «наповнення компонентів освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти»* вимагає насамперед окреслення змісту поняття «освітній компонент». У Законах України «Про освіту» [53], «Про вищу освіту» [52] зазначено, що систему освітніх компонентів становлять навчальні дисципліни, індивідуальні завдання, контрольні заходи, очікувані результати навчання (компетентності) тощо, єдиний комплекс яких складає освітню програму і визначає вимоги до рівня освіти осіб, які навчаються за цією програмою. Укладачі національного освітнього глосарію вищої освіти (В. Захарченко, С. Калашнікова, В. Луговий, А. Ставицький, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова) освітнім компонентом (Educational component) визначають як самодостатню і формально структуровану частину освітньої / навчальної програми (наприклад, курс, модуль, навчальна дисципліна, семінар, виробнича практика тощо) [43].

Зауважимо, що освітньо-професійними програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено загальні та фахові компетентності, однак бракує компетентності щодо здатності здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзії, що реалізується в закладах загальної середньої освіти. Зважаючи на нагальну потребу й необхідність упровадження інклюзивного навчання, наголосимо на деяких навчальних дисциплінах, зміст яких було розширено інклюзивним змістом і в процесі вивчення яких у майбутніх учителів музичного мистецтва формувалися знання й уміння щодо здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Так, зміст навчальної дисципліни «Психологія» було доповнено окремими темами. Під час вивчення вікової психології студенти знайомилися з особливостями психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Вивчаючи основні етапи розвитку дитини, студенти вивчали вікову періодизацію (наприклад, психологічна та педагогічна періодизація розвитку дитини І. Підласого, періодизація вікового розвитку Д. Ельконіна); розглядали екзогенні та ендогенні чинники, від яких залежить онтогенез; зміни та модифікації у вікових періодах розвитку дитини, а також порушення розвитку дитини (види дизонтогенезу за В. Лебединським; види порушень відповідно до сфери психофізичного розвитку тощо), а також існуючі класифікації порушень розвитку в дітей.

Завдання навчальної дисципліни «Педагогіка» було розширено у зв'язку з необхідністю формування в студентів знань, умінь і навичок з інклюзивної педагогіки, що передбачало доповнення змісту окремим модулем «Інклюзивна педагогіка» з такими темами: «Загальні засади інклюзивної педагогіки», «Теорія інклюзивної освіти, навчання й виховання». Звертаючись до дефініції «інклюзивна педагогіка», наведемо висновки сучасних дослідників: О. Мартинчук, яка трактує її як науку про навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору із забезпеченням їм ефективного психолого-педагогічного та соціального супроводу міждисциплінарною командою фахівців [37]; І. Демченко – новітню галузь знань теорії і практики спільного навчання й виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами зі своїми ровесниками з типовим розвитком у загальноосвітніх та професійних закладах освіти в аудиторних та позааудиторних умовах [15]. Об'єктом інклюзивної педагогіки виступає особистість дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому середовищі як соціокультурний та педагогічний феномен, а предметом – навчання, виховання, розвиток дітей і молоді в умовах інклюзивної освіти.

До програми навчальної дисципліни «Аналіз музичних творів» було додано тему «Музикотерапевтичний» аналіз музичних творів», тобто студенти окрім набуття знань з інтонаційно-мовної організації музичної форми та її елементів, властивостей та принципів музичної композиції, стилістичної та жанрової системи музичних творів, оволодіння практичними навичками аналізу музичних творів в єдності форми та змісту, яке може бути використано в подальших заняттях та самостійній творчій роботі вчилися здійснювати й «музикотерапевтичний» аналіз.

Використовуючи науково-практичний досвід Н. Євстігнєєвої [20], О. Рудницької [60] та ін., у межах вивчення цієї теми здобувачам пропонувався план-алгоритм, за яким вони практикували «музикотерапевтичний» аналіз, а також низку творчих завдань, спрямованих на формування вмінь добирати музичний репертуар для роботи на уроках музичного мистецтва в інклюзивному класі.

Так, студенти, прослуховували музичні фрагменти та визначали характер музики, яка прозвучала, і настрій, який вона викликала в них. З метою формування вмінь вивчати музичні смаки школярів майбутнім учителям пропонувалося проранжувати запропоновані музичні жанри (академічна музика, естрадна, авторська пісня, народна музика тощо) з урахуванням свого відношення до них. Педагоги вчилися складати подібні анкети для вивчення музичних смаків дітей з особливими освітніми потребами. Такі завдання є важливими, оскільки різні жанри музичного мистецтва по різному впливають на людину й дитину з особливими потребами зокрема. До того ж ці завдання спрямовані не тільки на «розвиток емоційного відгуку на музику, але й на розвиток образної мови майбутніх учителів, розширення «словника емоцій» (за Н. Євстігнєєвою) [19, с. 39].

Важливим аспектом у роботі було ознайомлення студентів з можливими критеріями добору репертуару для музичних комунікацій в інклюзивних класах (урахування музичних смаків дітей; твори різноманітних жанрів, епох і стилів; високохудожні музичні твори; врахування сугестивних

можливостей музичного мистецтва (врахування ізо- та левел-принципів музикотерапії) тощо.

Дотримуючись плану (за Н. Євсігнеєвою), майбутні вчителі здійснювали аналіз музичних творів (фрагментів): визначали характер музичного фрагменту; зображували у виді графічної моделі його характер; описували настрій, що викликає певний твір (фрагмент); малювали його символ та свої «враження», отримані в результаті прослуховування; характеризували ритм, темп, мелодійні лінії тощо. Результати музикотерапевтичного аналізу студенти узагальнювали в портфоліо музичного репертуару, яке зможуть використати в майбутній професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, у результаті вивчення навчальної дисципліни студенти, окрім умінь робити структурний аналіз музичних творів, розкривати їх сутність, жанрові витоки, образний зміст, засоби втілення музичного образу, набували вмінь здійснювати «музикотерапевтичний» аналіз творів керуючись певним алгоритмом дій та з урахуванням певних критеріїв.

Під час вивчення теми «Засоби музичної виразності» (навчальна дисципліна «Теорія і методика музичної освіти») аналізувався взаємозв'язок елементів музики (ритму, такту, гармонії, мелодії, ладу тощо) з усіма важливими сферами людини – фізичною (вольовою) діяльністю, емоційною (чуттєвою) або психічною та розумовою діяльністю. Майбутні вчителі, досліджуючи музику як засіб впливу на всі основні сфери людини (фізичну, психічну та розумову), доходили висновку, що вона допомагає в роботі з дитиною з особливими потребами встановити контакт з довкіллям, активізувати важливі фізичні та психічні функції дитини (рух, мовлення, мислення) та залучити її до різних процесів діяльності.

Зважаючи на те, що всі педагогічні умови взаємодоповнюють і впливають одна на одну, їх реалізація сприяла цілеспрямованому впливу на процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти і здійснювалася комплексно: на всіх

етапах експериментальної роботи із формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до означеної діяльності.

### **2.3. Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: принципи функціонування та стратегія розгортання в закладі вищої освіти**

Аналіз теоретико-методологічних положень досліджуваної проблеми, а також результати констатувального етапу експерименту доводять необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, у зв'язку з чим актуальності набуває питання моделювання цього процесу, що відображає системне розуміння та сприйняття проблеми, що досліджується.

Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (рис. 2.5) представимо як гіпотетично наукову побудову, що використовувалася для деталізації та унаочнення зазначеного процесу, в межах якої визначено й науково обґрунтовано загальну мету, наукові підходи та принципи, педагогічні умови, компоненти та критерії оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, навчальні цілі, засоби, форми й методи організації навчання на кожному етапі. Реалізація моделі відбувалася в три етапи, зокрема: ціннісно-зумовлений, практико-хронологічний, аналітично-творчий.

На формувальному етапі експериментального дослідження було передбачено впровадження в освітній процес елективного навчального курсу «Основи професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти», навчально-тематичний план якого подано в додатку Д. Наголосимо, що для розробки та підготовки змісту лекційних і практичних занять було використано науково-методичні дослідження



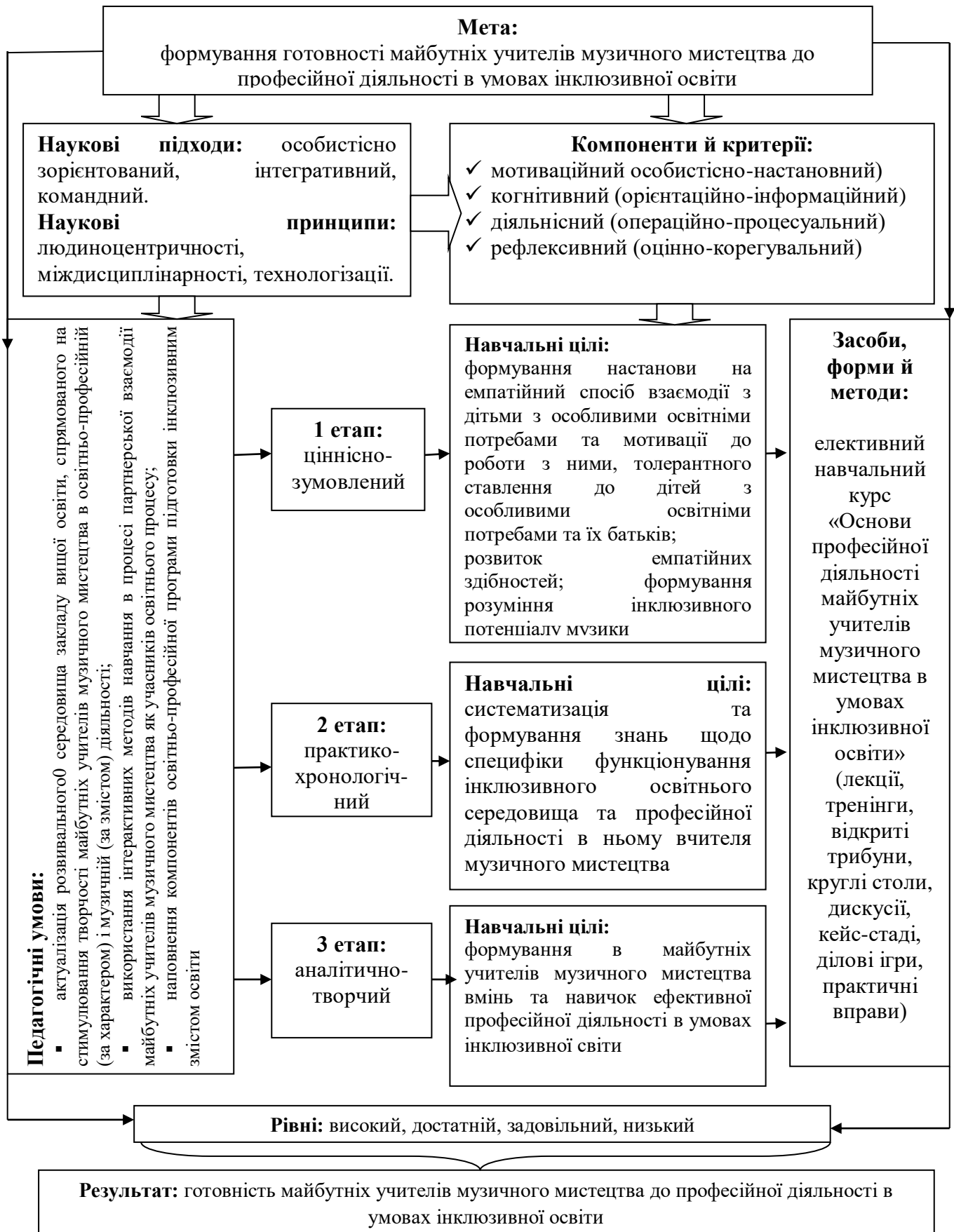


Рис. 2.5. Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

сучасних зарубіжних і вітчизняних учених і практиків, зокрема: В. Драганчук [17], Н. Євстігнеєвої [19; 20], Н. Квітки [41], А. Колупасєвої [28], Л. Савчук [28], О. Тихонової [69] та ін.

Схарактеризуємо проведену роботу на кожному етапі детальніше.

Мета першого *ціннісно-зумовленого* етапу полягала у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема. Мета конкретизована такими завданнями: формування настанови на емпатійний спосіб взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та мотивації до роботи з ними; толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, розвиток емпатійних здібностей; формування розуміння інклюзивного потенціалу музики. На цьому етапі було висвітлено такі теми елективного навчального курсу «Основи професійної діяльності вчителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти»: «Вплив музичного мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами» і «Толерантність та емпатія як соціально-психологічні якості особистості», проведено практичні заняття у формі відкритої трибуни «Інклюзія і музика: забаганка чи необхідність» і круглого столу «Сучасний учитель музичного мистецтва як провідник змін», а також тренінгові заняття («Толерантність та емпатія у просторі інклюзії», «Різні діти – різні ми»). Лекційне заняття «Вплив музичного мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами» передбачало поєднання презентації теоретичного матеріалу й залучення до його обговорення студентів, а також виконання ними творчих завдань. Зазначимо, що зміст лекції було підготовлено за матеріалами праць Ю. Бекетової [4], В. Драганчук [17], Н. Євстігнеєвої [21] та ін. Так, насамперед студенти були ознайомлені з результатами експериментальних досліджень можливостей впливу музики на психофізіологію людини. Наведені приклади стали доказом твердження, обґрунтованого В. Драганчук, що «музика як психофізіологічний подразник інтегрує можливості для

складного, різноманітного за силою та напрямом впливу на реципієнта» [17, с. 38]. Обговорюючи це питання, студенти зазначали, що коли людина внутрішньо переживає вплив музичного твору, мистецтво викликає в неї певні почуття, емоції, настрої, афекти, зміни в поведінці. Тетяна Н. наголосила, що мистецтво одночасно впливає на діяльність внутрішніх органів і систем, обмін речовин і функціональний стан (збудливість, працездатність та ін.) організму. Майбутні педагоги (Христина В., Олександр Г.) доходили такого висновку: «музика може спричинити в організмі людини різні процеси (психічні, соматичні)». Іншими студентами (Дмитро В., Марина К.) було зазначено, що діти з різними порушеннями розвитку не можуть у повній мірі сприймати музику й належним чином самовиразитися через неї, однак вплив музики все одно зберігається та торкається емоційно-вольової (фізичної та душевної) й розумової сфер дитини. Це підтверджується й тим, наголошували студенти, що багато дітей з особливими освітніми потребами обдаровані в музичному плані.

У процесі подальшої роботи було проаналізовано музично-психологічні чинники, що відіграють роль регуляторних у процесі музичного сприйняття, зокрема динамічні стереотип і контраст, а також психологічна настанова. Серед основних параметрів музики та їх можливостей впливу на психофізіологію людини було виокремлено комплекс виразних засобів, що спрямований на реципієнта в музичному процесі, який ґрунтується на музичних першоелементах: музичний ритм (як співвідношення тривалостей), динаміка, висота, тембр звука (за В. Драганчук). Так, розкриваючи сутність комплексних музичних явищ – інтонаційних та ладових – увагу студентів акцентовано на специфіці їх впливу на психофізіологію людини, виявленню в їхній природі потенціалу для цілеспрямованого впливу на її психіку. Презентовані дослідження виявів просторовості й руху в музиці та їх ролі в моделюванні емоцій дозволили сформулювати основні положення щодо ролі просторових компонентів під час сприйняття музики, а також ролі руху як одного із провідних чинників здатності музики до моделювання емоцій.

Студенти дійшли висновку, що знання особливостей музичного сприйняття та сприймання музики дозволить учителю дібрати необхідні музичні комунікації для роботи в умовах інклюзивної освіти.

Окрім того увагу студентів було звернено на поліфункціональність музичного мистецтва та характеристику функцій музики, які визначають її можливості як засобу профілактики стомлення, емоційного напруження тощо. Знання функцій музичного мистецтва, які пояснюють його вплив на функціональний стан людини, серед яких було виокремлено прикладну, психогігієнічну, релаксаційну, гедоністичну, компенсаторну, комунікативну, сугестивну, катарсичну, естетичну, виховну (за Н. Євстігнєєвою), дозволять майбутньому вчителю підібрати музичний репертуар для прикладного застосування в освітньому процесі.

Наведемо приклади творчих завдань, які виконували студенти. Так, одне із завдань полягало у визначенні студентами особливостей впливу музичного ритму, гучності, висоти та тембру звука на психофізіологію людини (виконання завдання передбачало заповнення таблиці) (таблиця 2.6).

**Таблиця 2.6**

**Специфіка впливу властивостей музичного звука  
на психофізіологію людини**

<i>Властивості музичного звука</i>	<i>Специфіка впливу на психофізіологію людини</i>
Гучність	
Висота	
Тембр	
Ритм	

Під час презентації результатів, студенти характеризували специфіку впливу властивостей музичного звука на психофізіологію людини. Наприклад, щодо музичного ритму студенти (Жанна Д., Христина М.) наголошували на «позитивній дії зміни ритму на м'язеву роботу організму, оскільки ритмічність властива основним функціям організму». Також студенти вказували, що «зміна музичного ритму позитивно впливає на

роботу м'язів, активізує» (Інна В.), «музичний ритм допомагає зосередитися на виконанні певних операцій, відволікаючи від сторонніх подразників (Олександр К.) «музичний ритм є подразником, здатним активізувати, мобілізувати, заспокоїти» (Карина Ч.), «ритмічність провокує позитив в емоціях; аритмічність – емоційний негатив», «позитивні емоції, які виникають в результаті ритмічності, можна пояснити залежністю між ритмічним повторенням подразнень і діяльністю системи нейронів, яка відповідає за позитивні емоції» (Анастасія Ч., Катерина М.) тощо. Гучність як властивість музичного звуку визначалася такими характеристиками: «посилення динаміки стимулює, водночас надто сильна гучність впливає негативно на психічні процеси» (Іван Л., Ганна З., Яна Ф.). Про вплив висоти звуку майбутні вчителі музичного мистецтва зазначали: «організм людини вібрує на частоті 16-20 Гц, а слух людини може сприймати звуки з частотою 16-16000 Гц, а це відповідає приблизно десятиом октавам, тобто частоти, які «виходять за межі» діапазону фортепіано, є шкідливими для людини». Висновки, яких дійшли майбутні вчителі музичного мистецтва після обговорення властивостей музичного звуку, були такими: заспокійливо діють середній діапазон гучності звучання; середні за висотою регістри (дуже низькі й дуже високі звуки здебільшого збуджують); спокійні мелодійні поєднання; спокійні ритми.

Інше творче завдання передбачало роботу з музичними творами, які ілюструють різні емоції та відповідні до них типи дихання (за схематичними зображеннями дихальних рухів, що подає В. Медушевський). Студенти повинні були дібрати відповідні музичні твори, заповнивши таблицю «Дихання – чутливий барометр емоційного стану» (таблиця 2.7).

**Таблиця 2.7**

**Дихання – чутливий барометр емоційного стану**

<i>Музичний твір (автор, назва)</i>	<i>Емоції</i>	<i>Типи дихання</i>

Прикладами творів, що ілюструють «радість» (17 вдихань на хвилину) стали «Пори року» («Лютий. Масляна») П. Чайковського; пасивний сум (9 вдихань на хвилину) – «Вечірня серенада» Ф. Шуберта, «Дитячий альбом» («Пісня жаворонка») П. Чайковського; активний сум (20 вдихань на хвилину) – «Тиха ніч» Ф. Грубера, «Пер Гюнт» («Пісня Сольвейг») Е. Гріга тощо.

Студенти після виконання завдання наголошували, що майже кожна емоція має свій тип дихання. Система дихання, що ґрунтується на таких параметрах, як частота, амплітуда, рівень (визначається ступенем наповненості легень), форма, моделюється музикою.

Наголосимо, що аналізуючи можливості впливу на психофізіологію музичних параметрів, студенти були ознайомлені і з можливостями негативного впливу музики та її окремих елементів. У зв'язку з цим їм пропонувалося завдання визначити основні небезпеки впливу музики на психофізіологію людини. Серед прикладів негативного впливу музики, який наводила переважна більшість студентів, стала дуже гучна рок-музика, що може здійснювати негативний вплив динаміки та ритму на дихання, пульс, кров'яний тиск тощо.

На завершення заняття майбутнім учителям пропонувалася вправа «Подумай, обговори, поділися», метою якої було визначення шляхів використання музики для розвитку дитини з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти. Для виконання завдання, студенти об'єднувались у малі групи (4-5 осіб) та виробляли спільні ідеї, складали звіт про результати роботи й представляли його всій аудиторії. Наприклад, серед запропонованих студентами шляхів були такі: використання музики як обов'язкового навчального предмета в розкладі занять дитини з особливими освітніми потребами; введення спільної музичної діяльності перед заняттями або на початку дня (загальношкільне або класне), в ритмічній частині уроку; індивідуальні або групові заняття з музичної терапії тощо.

Специфіка проведення практичного заняття «Інклюзія і музика: забаганка чи необхідність», яке відбувалося у формі відкритої трибуни,

полягала в тому, що кожен міг вийти до «відкритої трибуни» і звернутися до інших, розкриваючи своє розуміння проблеми, шляхів її розв'язання. На початку практичного заняття учасникам відкритої трибуни було запропоновано презентацію про позитивний вплив музичного мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами, що значно полегшує процес їхньої соціалізації. Найбільше відгуків та бурхливого обговорення серед студентів викликали приклади, продемонстровані у відеофрагментах, зокрема історія про двох обдарованих музикантів Дерек Паравичині та Федора Назарова (з розладами аутистичного спектру), які, незважаючи на всі труднощі, змогли розвинути свій таланти. Так, продемонстрований реальний приклад про музиканта і професора Університету Рохемптон Адама Окельфорда та одного з найвідоміших його учнів Дерек Паравичині, незрячого від народження з розладами аутистичного спектру, які з концертами і лекціями об'їздили півсвіту, спонукав майбутніх учителів музичного мистецтва до висловлення своїх думок щодо такого сильного впливу музики на людину. Особливі емоції викликав факт про створення Дерек Паравичині джазової групи – *Derek Paravicini Quartet*.

Результатом обговорення наукових спостережень ученого-практика Адама Окельфорда про те, що заняття музикою можуть допомогти побудувати необхідний «місток» між нормально функціонуючими «музичними» і пошкодженими «мовними» системами стали такі висновки: так музична терапія допомагає встановити дітям відсутні причинно-наслідкові зв'язки, зрозуміти світ через музику. Усі учасники «відкритої трибуни» дійшли однозначних висновків про те, що хоча повністю нормалізувати комунікативні навички дітей з особливими освітніми потребами, неможливо, однак саме музика може допомогти встановити контакт, поліпшити життя дитини з особливими потребами: допомогти дитині сформувати ті навички, які ускладнює наявний у неї діагноз; полегшити симптоми, які в кожному конкретному випадку можуть виражатися по-різному тощо.

Стратегія розгортання першого етапу експериментальної моделі передбачала проведення круглого столу «Сучасний учитель музичного мистецтва як провідник змін», мета якого полягала в усвідомленні майбутніми вчителями музичного мистецтва викликів, що постають перед сучасною школою і ролі мистецтва в модернізації її змісту, нових професійних ролей і завдань учителя музичного мистецтва в контексті реформених змін, зокрема запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Студенти готували презентацію з теми «Музика в інклюзивному просторі» про важливість музики для дітей з особливими освітніми потребами та ролі вчителя музичного мистецтва в інклюзивній освіті. Майбутні вчителі мали довести, що музика суттєво впливає не лише на розвиток усіх сфер дитини (фізичної, психічної та розумової), але й має здатність терапевтично (цілюще, різнобічно, розвиваюче) впливати на дитину з особливими освітніми потребами, що водночас соціалізує таких дітей і дає їм можливість найбільш гармонійно жити в суспільстві.

У презентаціях майбутні вчителі зверталися до історичних джерел розвитку музикотерапії, а також досліджень, які було спрямовано на вивчення можливостей впливу на особистість людини за допомогою поєднання медичних, педагогічних, психотерапевтичних методів з керованим музичним впливом. Студентами було наведено приклади наукових досліджень музикотерапевтичного впливу (наприклад, прослуховування сонати ре-мажор для фортепіано В. Моцарта допомагає знизити кількість нападів епілепсії у хворих («ефект Моцарта»); арії Д. Верді синхронізуються з серцево-судинним ритмом, тим самим вирішуючи чимало кардіорозладів тощо), що посилювало значущість окресленої проблеми.

На завершення практичного заняття майбутнім учителям пропонувалося проаналізувати поняття «інклюзивний потенціал музичної освіти» (за Н. Овчаренко), у результаті чого було встановлено: освітні, розвивальні, виховні, лікувальні та інші можливості самої музики, що



використовуються в процесі спеціально організованого інклюзивного музичного навчання, складають зміст цього поняття. Під час заняття студенти залучалися до обговорення й таких питань: про значення музичного мистецтва для дітей з особливими освітніми потребами; необхідність включення вчителя музичного мистецтва до команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти; важливість командної співпраці вчителя музичного мистецтва, психолога, логопеда щодо здійснення корекційної роботи і т. ін.

Майбутні вчителі дійшли висновку, що використання музики як засобу розвитку і корекції дитячого організму є надзвичайно важливим для забезпечення нормалізації життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами. Загалом музичне навчання характеризується не лише освітнім і виховним спрямуванням – воно здатне гармонізувати внутрішній стан, збагатити й поглибити емоційно-почуттєву сферу дитячої особистості. Провідну роль в залученні до музики дітей з особливими освітніми потребами відіграє педагог-музикант, який знає методичні шляхи музичного впливу на дитячу психіку, що розвивається в незвичайних психолого-педагогічних і музичних умовах.

Реалізації меті першого етапу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах інклюзивної освіти сприяла й серія тренінгових занять, в основу яких було покладено вправи сучасних дослідників-практиків (О. Махалкіна, Ю. Терюшкова та ін.), адаптовані до проблеми та контингенту [39; 68].

Основна мета тренінгу «Толерантність та емпатія у просторі інклюзії» полягала у формуванні педагогічної толерантності та емпатійних здібностей студентів до «нетипових» дітей через «проживання» подібного досвіду, вихованні гуманного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Під час тренінгу «Толерантність та емпатія у просторі інклюзії» студенти мали змогу ознайомитись з поняттями «толерантність»,

«інтолерантність», «педагогічна толерантність», «толерантна особистість», «емпатія» та долучитися до пошуків власного розуміння толерантності й емпатії; набути навичок розуміння і прийняття внутрішнього світу інших людей; закріпити довірливий стиль спілкування в колективі, групі. Активна робота під час тренінгу сприяла підвищенню рівня відкритості, довіри, згуртованості в групі, а також розвитку навичок колективного ухвалення рішень.

Основному змісту заняття передувала вступна частина (прийняття правил роботи в групі; міні-лекція про толерантність, інтолерантність та емпатію, їх вияви та наслідки нетерпимості; ознайомлення із завданнями тренінгу), а також знайомство та розминка (мета: створення доброзичливої атмосфери в групі, підвищення взаємодовіри та згуртованості членів групи, взаєморозуміння, узгодженості між ними). Так, насамперед, пропонувалося прийняти правила, які є основою роботи практично всіх груп, зокрема: спілкування за принципом «тут і тепер»; персоніфікація висловлювань; щирість у спілкуванні; конфіденційність всього, що відбувається в групі; визначення сильних сторін особистості; неприпустимість безпосередніх оцінок людини; активна участь у роботі групи; повага до мовця; довірливий стиль спілкування тощо.

Під час міні-лекції, яка була проведена як лекція-візуалізація, окрім основних понять було акцентовано на видах, критеріях, функціях толерантності та емпатії, можливих толерантних типах взаємодії (діалог, співпраця, опіка). Окрема увага приділялась педагогічній толерантності та емпатії.

Основний зміст заняття було реалізовано за допомогою вправ «Марка», «Чудо-дерево», «Банк толерантності та емпатії», «Зрозумій мене», «Увійди в роль людини з особливими освітніми потребами» тощо. Опишемо процедуру виконання кожної з них докладніше.

Вправа «Марка» виконувалася в групах по 3-4 особи. Учасникам тренінгу пропонувалося уявити, що ЮНЕСКО замовило випуск поштової марки обмеженого тиражу, присвячену педагогічній толерантності, яка стане

гордістю колекції будь-якого нумізмата. За 15 хвилин студентам належало виготовити ескіз цієї марки. Завершувалася вправа презентацією: кожна з утворених груп пояснювала сенс зображення на своїй марці, захищаючи своє визначення толерантності, а потім усі знаходили спільне в усіх малюнках.

Метою вправи «Банк толерантності» було ознайомити учасників із основними рисами толерантної особистості, які є необхідними для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Починалося виконання вправи з настанови учасникам: «Банк – це те місце, куди можна покласти свої заощадження й отримати їх із відсотками або взяти кредит. Сьогодні банк приймає риси толерантної особистості». Учасникам необхідно було «покласти в банк» ті риси, які, на думку групи, є найбільш значимими й учасники хотіли б їх розвивати, тобто «банківською мовою» – збільшувати їх відсоткову ставку. Після групової роботи учасники обговорювали свої «вклади» та пояснювали їх. Так, серед рис, «покладених у банк», були, наприклад: відповідальність; чуйність; доброта; довіра; працьовитість; милосердя; бажання допомагати іншим; почуття хвилювання за долю інших, турбота; співпереживання радості та невдач іншої людини; почуття співчуття та жалю.

Розвиток здатності до розуміння, співпереживання і співчуття – мета, що об'єднала вправи «Зрозумій мене», «Увійди в роль людини з особливими освітніми потребами».

Вправа «Зрозумій мене». Мета: зрозуміти думки й почуття співбесідника, прийнявши його погляди. Процедура виконання: учасники сідали по колу та по черзі розповідали про ситуації, коли з ними вчинили несправедливо (інтолерантно). Сусід, який сидів праворуч, мав переказати цю історію якнайточніше, намагаючись зрозуміти почуття оповідача. Автор історії, у свою чергу, оцінював точність переказу. Вправа «Увійди в роль людини з особливими освітніми потребами». Мета: розвиток здатності ставити себе на місце іншої людини, співчутливого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Процедура виконання: ведучий

пропонував учасникам картки з описанням різних ситуацій, до яких потрапляють люди з особливими освітніми потребами. Учасники мали уявити себе в ситуації своїх героїв і розказати групі їхню історію від першої особи. Завершувалася вправа обговоренням (приклади запитань: наскільки важко було увійти в роль людини з особливими освітніми потребами? Якими були Ваші почуття, коли Ви опинилися в ролі людини з особливими освітніми потребами?). Рефлексія після вправ «Зрозумій мене», «Увійди в роль людини з особливими освітніми потребами» відбувалася за допомогою запитання «Чи важко стати на місце іншої людини й зрозуміти її переживання?». Студенти відзначали: «надзвичайно складно бути на місці людини з особливими потребами», «було незрозуміло, як себе поводити в певній ситуації», «переважали почуття розгубленості, тривоги, знервованості».

Завершувався тренінг вправою, котра передбачала складання учасниками Абетки толерантності до дітей з особливими освітніми потребами. Процедура виконання: розробка учасниками правил та принципів толерантності до дітей з особливими освітніми потребами, які можуть бути прийнятими в освітній організації. Наприклад, серед правил толерантної поведінки в інклюзивному освітньому середовищі студентами були визначені такі: «прийняття всіх дітей з особливими освітніми потребами такими, якими вони є», «розуміння своїх обов'язків та позитивний настрій усіх залучених до інклюзивної освіти працівників», «виявлення доброзичливості та терпіння в спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами», «виявлення однакової поваги до всіх учасників інклюзивного освітнього процесу».

Тренінг «Різні діти – різні ми» мав на меті сприяти пізнанню майбутніми вчителями музичного мистецтва психологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами; розширенню уявлення в учасників тренінгу про способи й правила спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами та зняття тривожних станів у таких контактах; виробленню

внутрішньої позитивної позиції щодо дітей з особливими освітніми потребами й до професійної діяльності в умовах інклюзії в цілому.

Тренінг проходив у три етапи: підготовчий (знайомство учасників тренінгу та створення сприятливої обстановки; учасники визначали свої ставлення й почуття до дітей з особливими освітніми потребами, розповідали про місця й форми спілкування з ними; визначали основні страхи та проблеми, які можуть виникнути або виникали в процесі спілкування); теоретичний (знайомство з основними категоріями дітей з особливими освітніми потребами; обговорення основних психологічних особливостей дітей з виділених груп; знайомство з особливостями спілкування таких дітей з членами суспільства; виділення головних труднощів взаємодії дітей з особливими освітніми потребами зі здоровими людьми); основний (тренінгові вправи, метою яких було глибоке усвідомлення й розуміння проблем дітей з особливими освітніми потребами, їх обговорення; знайомство з листом від дітей з проблемами в розвитку до здорових людей та його аналіз); завершальний (обговорення конкретних проблем у спілкуванні, виділених учасниками тренінгу, відпрацювання прийнятних стилів поведінки; вправи для зняття емоційної напруги; рефлексія тренінгу від кожного учасника).

Опишемо роботу на кожному етапі детальніше.

Перший етап починався зі знайомства, вивчення очікувань учасників тренінгу, обговорення правил та принципів тренінгу.

Процедура проведення вправи-знайомства «Ми різні»: учасники розташовувалися по колу і кожен готував картку-візитку, де вказував своє тренінгове ім'я; вправу починав ведучий із розповіді про себе з акцентом на те, чим він може відрізнитися від оточуючих (і зовні, і внутрішньо) – закінчивши, поглядом передавав слово іншому учаснику.

Після вивчення очікувань учасників тренінгу та обговорення його правил і принципів проводилися вправи «Мій досвід спілкування з дітьми з

особливими освітніми потребами» та «Список наших проблем у спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами».

Під час виконання вправи «Мій досвід спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами» кожному учаснику пропонувалося розповісти про свій досвід спілкування з різними групами дітей, які мають особливі потреби, поділитися своїми переживаннями й страхами, можливо, навпаки – вдачами й досягненнями (переважно в групі студенти ділилися саме переживаннями й негативним досвідом). Вправа «Список наших проблем у спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами» проводилася в малих групах по 4 чоловіки. Підгрупам необхідно було з усього сказаного в попередній вправі визначити основні проблеми, які можуть виникати в процесі взаємодії з дітьми з особливими потребами. Результатом обговорення ставав список проблем, наприклад: незручно дивитися; нерозуміння мовлення; невміння допомогти; жалість тощо, який вивіщувався на дошку.

Другий етап розпочинався міні-лекцією «Діти з особливими освітніми потребами», на початку якої викладачем було акцентовано на тому, що основною тенденцією XXI ст. є активна підтримка суспільства дітей з особливими освітніми потребами, однак після тривалої ізоляції і в нас, і в них виникає величезна кількість проблем. Після спільного аналізу різних категорій дітей з особливими освітніми потребами: діти з порушенням зору, з порушенням слуху, з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями мовлення тощо, майбутні вчителі музичного мистецтва заповнювали таблицю (таблиця 2.8):

**Таблиця 2.8**

**Категорії дітей з особливими освітніми потребами**

Група дітей	Основні ознаки	Що мене здивувало? (мої емоції)

Обговорення результатів таблиці відбувалося спочатку в міні-групах, потім представник від групи презентував отримані результати, які колективно обговорювалися.

Після міні-лекції проводилися вправи «Я сьогодні» та «Проблеми дітей з особливими освітніми потребами». Під час виконання першої вправи учасники по черзі повідомляли групі, з яким предметом, образом, метафорою асоціюється їхній стан, а інші учасники висловлювали припущення, з чим це може бути пов'язано. Обговорення вправи завершувалося відповідями студентів на запитання «Яке вміння розвиває така вправа?». Для виконання завдань другої вправи група ділилася на підгрупи, кожна з яких мала виокремити психологічні проблеми, що можуть виникати в дітей з особливими освітніми потребами (необхідно було уявити навколишній світ їхніми очима). По завершенні роботи в групах складався загальний список проблем дітей з особливими потребами і вивішувався на дошку поруч з першим списком (складеним під час виконання вправи «Список наших проблем у спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами»). Наступним завданням було порівняння двох списків і виділення загальних проблем.

Завершувався другий етап рефлексією: всі учасники висловлювалися про свої почуття, які виникали в процесі роботи. Так, студенти відзначали, що під час тренінгу було важко відчутти переживання іншого через ототожнення з ним. Катерина В. наголосила, що емоційно реагувати на переживання дитини з особливими освітніми потребами дуже важливо й необхідно. До того ж необхідно використовувати способи взаємодії, що полегшують переживання такої дитини, серед яких музика, на думку студентки, займає чільне місце. Лілія П. зазначила: «для того щоб розпізнавати емоційний стан дитини з особливими освітніми потребами, можна подумки переносити себе в її думки, почуття і дії». Максим Р. акцентував на тому, що важливо адекватно відповідати (вербально й невербально) на переживання дитини з особливими освітніми потребами.

Під час третього етапу було проведено такі вправи: «Не бачу, не чую, не розмовляю», «Інопланетянин», «Поводир – Сліпий», «Зв'язані руки», «Що чутно?», які мали на меті надати можливість учасникам тренінгу пережити досвід зорової депривації, обмеження руху рук; звернути увагу на значення слуху в житті; формування довіри в групі.

Головною метою вправи «Не бачу, не чую, не розмовляю» було занурити абсолютно здорових людей у світ людини з обмеженими можливостями, розвиток емпатії. Для виконання вправи обиралися три учасники, яким необхідно було грати запропоновані на картках ролі людей з проблемами в розвитку без допомоги групи, зокрема: 1 роль – не рухається, не чує, але говорить і бачить; 2 роль – не говорить, не чує, але рухається і бачить; 3 роль – не говорить, не бачить, але чує і рухається. Завдання для комунікації: ви зібралися на свято, потрібно домовитися, в який одяг одягнетесь і який візьмете подарунок; складіть список улюблених продуктів до дня народження; оберіть нову марку телефону з різними функціями тощо. По завершенні відбувалася рефлексія вправи. Під час виконання вправи «Інопланетянин» обирався один учасник або більше, які виступали в ролі іноземців, що прибули в місто і не знають мови. «Іноземці» повинні були з'ясувати деякі питання в групі, а інші учасники вправи зрозуміти їх і відповісти. Виконання вправи «Поводир – Сліпий» передбачало утворення пари учасників, один з яких – «сліпий» (йому зав'язували очі), інший – «поводир» (він водив «сліпого», намагаючись уникати перешкод). У вправі «Зв'язані руки» учасникам зв'язували руки, а потім просили їх застебнути – розстебнути гудзики на куртці, написати крейдою на дошці тощо. Вправа «Що чутно?»: учасникам пропонувалося протягом 1 хвилини звернути увагу на звуки, що їх оточують, а потім розповісти, що вони почули. Під час обговорення учасники описували почуття, які викликали ці вправи, що відчуває людина, позбавлена здатності бачити, чути, повноцінно рухатися. Однозначними відповідями студентів були такі: «дисконфорт», «складність», «розгубленість», «знервованість».



Завершувався третій етап заняття вправою «Наше послання до вас»: знайомство групи з листом від людей з обмеженими можливостями та обговорення того, які почуття й емоції відчуває автор листа, яку корисну інформацію отримали, які емоції відчували при прослуховуванні.

Студенти зазначали, що «дітям з особливими освітніми потребами необхідна підтримка і допомога саме в усуненні «бар'єрів», але в жодному разі не жалість або поблажливість», «головне – дитина, а не її інвалідність» тощо.

На четвертому етапі пропонувалися вправи «Взаємодія», «Груповий малюнок» та дискусія «Мої проблеми в спілкуванні з людьми з особливими потребами».

Вправа «Взаємодія» була спрямована на закріплення отриманої інформації й пропонувала низку завдань, які мали виконати учасники тренінгу з подальшою рефлексією. Завдання 1. Запропонуйте допомогу людині з труднощами в пересуванні, яка впустила милиці й не може дотягнутися до них, але допомоги не просит, так, щоб вона її прийняла. Завдання 2. Одному з учасників із зав'язаними очима необхідно взяти книгу в когось із присутніх, на шляху до якого розташовані різні перешкоди (стілці, столи) й проводити якого до необхідного об'єкта можна лише за допомогою мови. Завдання 3. Всі отримують завдання на картках – невеликі фрази, які необхідно передати по колу без слів, використовуючи тільки міміку, жести.

Вправа «Груповий малюнок». Учасникам пропонувалося намалювати фарбами лист-відповідь дітям з проблемами в розвитку. Обговорення малюнка відбувалося по колу: кожен учасник говорив по одному реченню про своє послання, в результаті чого отримували зв'язну розповідь. Під час дискусії обговорювалися конкретні проблеми учасників тренінгу у взаємодії з людьми з обмеженими можливостями.

Підведення підсумків тренінгу передбачало рефлексію заняття (групове обговорення) «Що дав мені цей тренінг?»: «Висловіть свою думку про участь у тренінгу», «Що було найбільш цікавим і незабутнім?», «Що ви отримали

від тренінгу?», «Чого не вистачало на тренінгу?», «Викажіть побажання членам групи».

Отже, прописана робота була спрямована на розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва толерантності та емпатії до дітей з особливими освітніми потребами як чинника їхньої успішної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Мета другого *практико-хронологічного* етапу – систематизація і формування знань щодо специфіки функціонування інклюзивного освітнього середовища та професійної діяльності в ньому вчителя музичного мистецтва. На цьому етапі було прочитано лекції «Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен», «Технології інклюзивної освіти в професійній діяльності вчителів музичного мистецтва», під час яких використовувалися інтерактивні методи навчання, а також низка творчих завдань. Опишемо деякі з них.

На лекційноум занятті «Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен» було розкрито сутність основних понять і базових принципів та функцій інклюзії. Дотримуючись порядку реалізації методу асоціацій, майбутні вчителі музичного мистецтва долучалися до визначення сутності базових понять («інклюзія», «інтеграція», «мейнстриминг», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище» тощо). Наприклад: кожен учасник добирав по 2-3 слова, з якими асоціювалося запропоноване поняття. З утвореного смислового ряду асоціацій студенти виділяли ті слова, котрі найточніше розкривали зміст аналізованого поняття. На завершення такої роботи пропонувався аналіз одержаного результату. Узагальненню всіх понять, які мають розуміти й оперувати майбутні вчителі, сприяв прийом візуалізації «хмари слів». Використовуючи спеціальні програми (наприклад, Wordcloud.pro), студенти візуалізували термінологію лекційного заняття, що сприяло швидкому опануванню основних термінів, важливих для розуміння інклюзії. Окрема увага була відведена категорії «діти з особливими освітніми потребами». Студентам пропонувалися різні

класифікації особливих освітніх потреб: класифікація особливих освітніх потреб ЮНЕСКО; Міжнародна класифікація функціонування, обмежень можливостей і здоров'я (МКФ) та класифікації, запропоновані ученими педагогами й психологами (А. Колупаєва, В. Лебединський, Т. Тинтюк, О. Лемех, Т. Євдокимова та ін.).

Прикладом творчого завдання стала робота майбутніх учителів у малих групах із запропонованими кейсами «Використання музичного потенціалу в інклюзивній освіті зарубіжжя», у результаті якої студенти повинні були відповісти на запитання: «Які, на Ваш погляд, країни найбільш прогресивно використовують потенціал музики в навчанні дітей з особливими освітніми потребами? Обґрунтуйте свою думку».

Під час лекційного заняття «Технології інклюзивної освіти в професійній діяльності успішних учителів музичного мистецтва» були окреслені пріоритетні напрями впровадження інноваційних технологій у навчання дітей з особливими потребами, а саме: сприяння різнобічному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя. Серед освітніх технологій, використання яких набуває особливого значення в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва, були виокремлені такі: технологія особистісно зорієнтованого навчання; диференційованого навчання; проєктна діяльність; технологія «Створення ситуації успіху» (за А. Белкіним), в основі якої – особистісно зорієнтований підхід до процесу навчання та виховання; ігрові технології тощо. Під час лекційного заняття було схарактеризовано активні технології музичного навчання, зокрема система музично-ритмічного виховання Еміля Жак Далькроза (в основі музичного навчання передбачає триєдність музики, слова й руху як засобу формування особистості); музично-педагогічна система Карла Орфа, в основі якої принцип активного музикування з використанням різних видів музично-сценічної діяльності; методична система Золтана

Кодая, що полягає в застосуванні хорového співу як головного виду діяльності в контексті проблематики музичного виховання.

Оскільки групове обговорення максимально підвищує активність і внесок кожного учасника, стимулює вільний обмін думками, збільшує ймовірність того, що учасники краще зрозуміють позиції інших, більше зважатимуть на них тощо, для аналізу кейсів «Методичні системи Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа» була організована робота в групах. Після вивчення кейсів майбутні вчителі повинні були обговорити та з'ясувати проблемні питання, наприклад: «Яке значення провідних методичних систем масового музичного виховання дітей в умовах інклюзивного навчання?», «Визначте можливості їх практичного використання в системі корекційної роботи з дітьми, які мають особливі потреби».

Висновки, яких дійшли студенти: впровадження інноваційних педагогічних технологій сприяє задоволенню індивідуальних потреб, розвитку сильних сторін дітей та їхніх інтересів на уроках музичного мистецтва, ефективній роботі з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей.

На другому етапі були проведені й практичні заняття: кейс-стаді «Особливі освітні потреби дітей та врахування їх в організації навчання на уроках музичного мистецтва» й «Адаптації та модифікації».

Практичні заняття передбачали дотримання процедури організації кейс-стаді як навчання, що використовує опис реальних ситуацій. Доцільність вибору методу кейс-стаді пов'язана з його педагогічним ефектом, оскільки, за узагальненням дослідників (Ю. Сурмін [35], В. Маліванчук [65] та ін.), розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу й діагностування проблем, уміння чітко формулювати й висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах. Отже, кейс-стаді як метод навчання сприяє формуванню професійних та особистісних властивостей людини, формує в

неї почуття впевненості в собі, що вкрай необхідне для педагогів, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами.

Опишемо зміст та послідовність роботи на кожному із занять.

Тема: «Особливі освітні потреби дітей та врахування їх в організації навчання на уроках музичного мистецтва».

Мета: аналіз особливих освітніх потреб різних категорій дітей та визначення особливостей організації роботи з ними на уроках музичного мистецтва.

Процедура виконання. Студенти ознайомилися з кейсами, в яких були описані психолого-педагогічні характеристики дітей з особливими потребами та представлена інформація про специфіку освітньої діяльності кожної категорії дітей. Кейси містили інформаційні блоки щодо кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: загальна характеристика та загальні ознаки; підтримка; специфіка організації навчання в інклюзивному класі; стратегії навчання в інклюзивному класі та рекомендації щодо покращення адаптивної поведінки (для кейсів було використано матеріали науково-практичних досліджень А. Колупаєвої, О. Савчук [28] та ін.).

Після обговорення матеріалів кейсів майбутні вчителі визначали потенційні можливості учнів з особливими освітніми потребами (за категоріями) та можливості їх врахування на уроках музичного мистецтва. На завершення практичного заняття студентами були розроблені поради педагогам щодо вибору моделі поведінки з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва.

Наприклад, студентами було розроблено основні напрями роботи на уроці музичного мистецтва залежно від особливих освітніх потреб дитини. Так, для дітей з особливими освітніми потребами, які мають важкі порушення психологічного розвитку, зору, опорнорухового апарату тощо, основними напрямами роботи були визначені такі: пасивна музикотерапія, розвиток рухового апарату та дрібної моторики (прості рухові вправи в музичному

супроводі); розвиток мови та пам'яті (елементарні логопедичні вправи); практичне музикування та співи (знайомство з деякими ударними інструментами К. Орфа, механічне використання шумових інструментів під час звучання музики). Для дітей із помірно-вираженими порушеннями адаптації уроки музичного мистецтва повинні бути спрямовані на корекцію мовних порушень та вдосконалення моторних навичок: активна музикотерапія; розвиток мовлення (логопедичні вправи, розучування та декламування нескладних текстів пісень); ритмічно-рухове виховання (формування в дитини навичок рухатися під музику, відчувати пульсацію); розвиток музичного слуху (розпізнавання на слух регістрів, напряду мелодії тощо); елементи музичної грамоти (знайомство з клавіатурою фортепіано, уява про властивості музичних звуків); практичне музикування та співи (виконання на інструментах нескладних ритмічних малюнків). Для учнів із незначними порушеннями адаптації: музично-естетичне виховання (формування музичного смаку, знайомство з творами вітчизняної та світової класики); ритмічно-рухове виховання (відтворення ритмічних малюнків середньої складності в рухових та логоритмічних вправах); розвиток мови (вправи на розвиток дикції, артикуляції, розучування логоритмічних вправ); розвиток музичного слуху (розпізнавання на слух регістрів, напряду мелодії, тембрів деяких музичних інструментів); практичне музикування та співи (виконання сольних та ансамблевих ритмічних вправ на ударних інструментах, інтонування нескладних дитячих пісень); основи музичної грамоти (поняття про властивості музичного звука, знання та запис нот першої та другої октави, диференціація динамічних відтінків).

Водночас студентами були узагальнені поради щодо поведінки вчителя з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами на уроці. Наприклад, для дітей із затримкою психічного розвитку на уроці варто практикувати дещо сповільний темп навчання; виявляти терпіння; усні інструкції формулювати по одній, доки учень не навчиться утримувати у пам'яті одразу кілька. Діти із гіперактивністю та дефіцитом уваги потребують

структурованості видів діяльності у вигляді чітко сформульованих дій, алгоритму виконання завдання; вказівки мають бути короткими та чіткими, повторюватися кількаразово тощо.

Тема: «Адаптації та модифікації».

Мета: формування та вдосконалення вмінь здійснювати адаптації та модифікації, що дозволять максимально результативно залучати дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу на уроках музичного мистецтва.

Процедура виконання. Роботі з міні-кейсами передувало вивчення майбутніми вчителями видів адаптацій та модифікацій, які можуть використовуватися відповідно до потреб дитини.

Робота з міні-кейсами проводилася в п'ять етапів.

1 етап. Студенти були поділені на групи, кожній групі для ознайомлення пропонувався міні-кейс з представленим фактичним матеріалом: характеристикою учня та інформацією про особливості його освітньої діяльності (прізвище та ім'я дитини; вік та рік навчання в школі; особливості розвитку; характеристика сфер: фізичний розвиток та стан моторики, когнітивний розвиток, мовленнєвий розвиток, емоційно-рольова сфера та особистісний розвиток, освітня діяльність).

2-3 етапи. Після ознайомлення з міні-кейсами учасники виокремлювали й обговорювали основні потреби учня та його можливості за різними сферами оцінки.

4 етап. Аналізувалися потреби учня та його можливості з інтерпретацією на урок музичного мистецтва.

5. Рішення міні-кейса – ураховуючи результати спільної роботи (визначені можливості та потреби учня), студенти повинні були окреслити необхідні адаптації / модифікації для учня за визначеними темами з музичного мистецтва. По завершенні роботи групи презентували результати своєї роботи, до обговорення яких залучалися інші.

Метою третього *аналітично-творчого* етапу було формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вмінь і навичок ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної світи. На цьому етапі було прочитано лекцію «Сучасні психолого-педагогічні методи навчання й виховання в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва в умовах інклюзії», під час якої використовувалися інтерактивні методи. Наведемо приклад реалізації методу мозкового штурму: студенти об'єднувалися в групи для вирішення проблемних питань («Які методи, на Вашу думку, є найбільш доречними на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії?»). На першому етапі учасники активно висували свої ідеї в групах (кожна група мала підготувати 5-8 методів). На другому етапі – оцінювалися та обговорювалися ідеї, здійснювалося ранжування їх за рівнем значущості, поділ на групи тощо. У результаті роботи перші позиції в проранжованому переліку зайняли насамперед інтерактивні методи, зокрема: «диригент», «мікрофон», «робота в парах», «робота в малих групах», а також дидактичні ігри, методи музикотерапії тощо. Студенти доходили висновку, що інтерактивні методи найбільше відповідають особистісно зорієнтованому підходу.

Майбутніх учителів музичного мистецтва зацікавив метод високочастотної слухової терапії Альфреда Томатіса. На лекційному занятті було презентовано сутність та теоретичні основи методу, його технічне забезпечення, акцентовано на показаннях до застосування методу Томатіс-терапії та особливих умовах організації занять за методом Альфреда Томатіса. Серед основних понять, які опанували студенти, були «метод Томатіс-терапії», «високочастотна терапія», «повітряна провідність звуку», «кісткова провідність звуку», «електронне вухо», «курс Томатіс-терапії», «етапи курсу Томатіс-терапії» тощо.

Окрема увага була відведена музикотерапії, у зв'язку з чим розглядалося питання «Музикотерапія і її вплив на особистість» і студенти отримували уявлення про терапевтичні функції музики. Було зроблено



екскурс в історію розвитку музичної терапії, зокрема презентувався матеріал про використання музики з лікувальною метою в первісну епоху (в найдавніших цивілізаціях, епоху Античності). Студенти мали змогу простежити як розвивалися європейські погляди на музикотерапію в епоху Середньовіччя, Відродження та Нового часу. Особливий інтерес у майбутніх учителів викликали презентовані експериментальні дослідження та музикотерапевтична практика наприкінці XIX – у першій половині XX ст., і насамперед – розвиток музичної терапії у другій половині XX ст., зокрема діяльність американської та шведської шкіл у музикотерапії.

Розглядаючи основи музичної терапії, які було сформовано в другій половині XX ст., увагу було звернено на види діяльності в музичній терапії (сприйняття, виконання, творчість) [17], форми (індивідуальна, групова; активна й пасивна (рецептивна), формами якої є комунікативна, реактивна, регулятивна) [17; 33], методи (реактивно-асоціативні, а також емоційно активізуючі; тренінгові; релаксаційні; комунікативні, пов'язані із відчуттям суспільної комунікації; креативні, у вигляді імпровізації інструментальної, вокальної та рухової; психоделічні, екстатичні, естетизуючі, контемпляційні; музичний тренінг вразливості, що навчає помічати вияви та відгуки життя в музиці) [17], методики музикотерапії тощо.

Опишемо приклади творчих завдань, які підсумовували роботу щодо методу музикотерапії.

Завдання 1. Опрацюйте кейси «Музикотерапевтичні школи й напрями». Заповніть таблицю та презентуйте результати (таблиця 2.9).

**Таблиця 2.9**

### Музикотерапевтичні школи

<i>№</i>	<i>Музикотерапевтичні школи й напрями</i>	<i>Основні теоретичні положення, принципи, методи, форми</i>
1.	Німецька школа	
2.	Американська школа	
3.	Шведська школа	

Після опрацювання кейсів студенти презентували основні характеристики кожної із музикотерапевтичних шкіл. Наприклад, майбутніми вчителями музичного мистецтва було вказано, що в основі шведської школи музикотерапії – концепція психорезонансу К. Юнга, за якою музика здатна проникати в більш глибокі пласти психіки, ніж слово. Глибинні шари психіки резонують зі звучанням музики і виявляються зовні в поведінці людини, стають зрозумілими. Американську школу музикотерапії студенти характеризували як клінічний напрям, що має назву «музична фармакологія». Зміст цього напрямку складають «лікувальні каталоги» музичних творів різних жанрів і стилів, а також опис результатів їх впливу на людину. Американська школа музикотерапії реалізується на основі рівневого принципу, тобто від впливу простих музичних форм здійснюється поступовий перехід до складних форм. Щодо німецької школи музикотерапії, то студенти визначали такі її основні положення: використання музики в поєднанні з терапією сна при невротичних розладах, у комплексному лікуванні дітей і дорослих з порушеннями поведінки і рухових функцій тощо.

Завдання 2. Визначте основні принципи музично-терапевтичних методик, що використовують психоемоційний вплив музики (таблиця 2.10).

**Таблиця 2.10**

### **Музикотерапевтичні методики**

<i>№</i>	<i>Музикотерапевтичні методики</i>	<i>Основні принципи музикотерапевтичних методик</i>
1.	Методика Х. Швабе	
2.	Методика А. Менегетті	
3.	Методика В. Петрушина	
4.	Методика В. Елькіна	

Характеризуючи музикотерапевтичні методики, студенти визначали їх основні принципи. Наприклад, в основі методики В. Петрушина – застосування засобів музичної виразності з психотерапевтичною метою, найважливішими з яких у музиці є темп (швидкий – повільний) і лад (мажор

– мінор). Студенти доходили висновку: за В. Петрушиним, музичний твір виражає той чи той настрій, що зумовлює його психотерапевтичне застосування, залежно від темпу і ладу його звучання – музичний твір, написаний в мінорі та виконуваний у повільному темпі, моделює відповідний настрій – смуток; швидкий мінор – гнів, повільний мажор – спокій, швидкий мажор – радість. До того ж увагу студентів привернув акцент на особливостях певних взаємозалежностей між засобами музичної виразності твору та настроєм і палітрою його літературних визначень. Саме з позицій комплексного аналізу музичних творів, які пропонуються слухачеві, слід оцінювати та обирати музику для моделювання тих чи тих емоційних станів.

Характеристика методики А. Менегетті дозволила майбутнім учителям музичного мистецтва дійти таких висновків: використовуючи засоби музичної виразності, насамперед звучання ударних інструментів, в учасників викликається тілесне відчуття радості, що ініціює оздоровлення організму. Музика узгоджується з гармонією та відображає взаємодію тіла, емоцій, стану душі, прихильності, здатність рухатися тощо.

Аналізуючи методику В. Елькіна, студенти проводили паралель між методикою та психологічною кольоровою діагностикою М. Люшера, що заснована на відповідності восьми кольорів восьми емоційним станам людини (чорного кольору – трагічної заглибленості в себе; коричневого – печалі; сірого – відчуженості; фіолетового – мрійливості; синього – спокою; зеленого – задумливості; жовтого – радості; червоного – енергетичного підйому). Студенти наголошували, що кожен із запропонованих М. Люшером кольорів, може бути «представлений» мінорними або мажорними тональностями, залежно від кольору, що забезпечує психотерапевтичний вплив музики.

Завдання 3. Окресліть спільні та відмінні риси музикотерапії і навчання музики (таблиця 2.11).

Таблиця 2.11

## Спільні та відмінні риси музикотерапії та навчання музики

<i>Відмінності</i>	<i>Спільні риси</i>

Серед спільних рис музикотерапії та навчання музики студентами було визначено такі: музика є основним робочим елементом; музика є мовою і засобом спілкування; встановлюється міжособистісний зв'язок між вчителем і учнем; метою є досягнення певних результатів; передбачена практика музичного виконання. Відмінності між музикотерапією та навчанням музики, за висновками майбутніх учителів музичного мистецтва, можна окреслити в такий спосіб: в освітньому процесі музика є метою сама по собі, тоді як у музикотерапії вона є засобом, за допомогою якого досягаються певні зміни; зміст музичної освіти поділено на теми, наперед визначені навчальною програмою – зміст музикотерапії є динамічним і може витворюватися в процесі; цілі навчання музики є загальними для всіх учнів, універсальними і мало змінними – цілі музикотерапії індивідуалізовані й специфічні для кожного; при навчанні музики вчитель передає учневі наперед визначений зміст навчання і мотивує до набуття знань, умінь та навичок – у музикотерапії вибудовується співпраця для досягнення терапевтичних цілей, а зміст її є індивідуальним для кожного тощо.

Практичними заняттями третього етапу були такі: практичні вправи «Музикотерапія в інклюзивному просторі», ділова гра «Використання музикотерапії на уроках музичного мистецтва», ігрове моделювання з теми «Сучасний урок музичного мистецтва в інклюзивній школі». Опишемо їх докладніше.

У підготовці практичного заняття «Музикотерапія в інклюзивному просторі» було використано науково-методичні напрацювання А. Гельбак [11], Н. Квітки [41], Л. Литвинчук [33], А. Руденок [58] та ін., які досліджують та використовують методики для розвитку емоційно-вольової

сфери, мовлення дітей з особливими освітніми потребами, активізації їхньої діяльності та інтересів у музично-творчій діяльності. Особливості використання музикотерапії в корекційно-реабілітаційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами майбутні вчителі музичного мистецтва вивчали за допомогою низки творчих вправ. Наведемо приклади.

Вправа 1. Ознайомтесь із сутністю основних принципів організації музичних тренінгів у музичній терапії (ізо-принципом та левел-принципом) (за З. Матейовою, С. Машурою) [38]. Доберіть музичний матеріал, дотримуючись динаміки кожного із принципів (таблиця 2.12).

**Таблиця 2.12**

**Принципи організації музикотерапії**

<i>Ізо-принцип</i>	<i>Левел-принцип</i>
1) музичний фрагмент відповідає актуальному настрою людини	1) музична ілюстрація покликана викликати цікавість реципієнтів, включити їх у загальне групове прослуховування
2) музичний фрагмент нейтрального характеру	2) музична ілюстрація ритмічного, виразного характеру, яка впливає передусім на інстинктивні (підсвідомі) елементи психіки, начебто розважає
3) музичний фрагмент, що відповідає внутрішньому стану реципієнта	3) музика, що підтримує утворення необхідних асоціацій

Серед музичного матеріалу, який добирали студенти, були переважно твори Й. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, Ф. Ліста. Майбутні вчителі музичного мистецтва зазначали, що музика цих композиторів сприяє усуненню негативного емоційного стану, спонукає до діяльності, чинить заспокійливу дію тощо, а також надає можливості для виникнення асоціацій, роботи уявлення та фантазії.

Вправа 2. Для кожної із форм пасивної (рецептивної) музикотерапії доберіть відповідні музичні твори.

Виконуючи вправу, студенти заповнювали таблицю (таблиця 2.13): дотримуючись основних критеріїв відбору музичних творів, які існують у практиці зарубіжної та вітчизняної музичної психотерапії (перевага надається інструментальній музиці, не пов'язаній із текстом, а також незнайомій музиці, оскільки знайома музика може викликати неприємні спогади; музичний твір має викликати емоційний відгук тощо), добирали музичний матеріал

Таблиця 2.13

## Музичні твори для рецептивної музикотерапії

<i>Форма</i>	<i>Характер твору</i>	<i>Приклади музичних творів</i>
Комунікативна	спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку взаємних контактів і довіри	1. 2. 3.
Реактивна	спрямована на досягнення катарсису	1. 2. 3.
Регулятивна	сприяє зниженню нервово-психічної напруги	1. 2. 3.

Вправа 3. Дотримуючись алгоритму, складіть програму музичного репертуару для сеансу пасивної музикотерапії за відповідною динамікою та продемонструйте фрагмент заняття.

## Алгоритм

Перший твір: формує відповідну атмосферу для всього заняття, налагоджує контакти та готує до наступного прослуховування.

Другий твір: динамічний, драматичний, має головне навантаження; його функція полягає у стимулюванні інтенсивних емоцій, спогадів, асоціацій проєктивного характеру із особистого життя людини.

Третій твір: знімає напругу, створює атмосферу спокою (спокійний, релаксуючий, або, навпаки, енергійний, такий, що дає заряд бадьорості, оптимізму, енергії).

Дотримуючись правил застосування музикотерапії (за адаптованими методиками В. Зав'ялова, В. Петрушина), студенти для спільного прослуховування музики, спрямованого на підтримку взаємних контактів і довіри здебільшого добирали спокійні твори, які мають розслаблювальну дію (наприклад, Е. Гріг «Ранок» (сюїта «Пер Гюнт»), П. Чайковський, «Пісня без слів» тощо). Прикладами другого твору були такі, що спрямовані на досягнення катарсису: Л. Бетховен «Симфонія № 5», П. Чайковський «Баркарола» («Пори року» тощо). Третій твір – спокійний або енергійний та бадьорий – сприяє зниженню нервово-психічної напруги (наприклад, Й. Штраус «Вальс» («На блакитному Дунаї»), В. Моцарт «Турецький марш» тощо).

Майбутні педагоги доходили висновку, що в основі створення програми музичного репертуару – поступова зміна настрою, динаміки й темпів з урахуванням різного емоційного навантаження.

Оскільки пасивну групову музикотерапію краще проводити у формі регулярного прослуховування музичних творів, то подальша робота полягала в моделюванні та проведенні фрагменту заняття, на якому прослуховується зазвичай три твори (або більш-менш закінчені фрагменти) кожен по 5-10 хв. Учасникам групи пропонувалося прослухати музичні твори, а потім обговорити переживання, спогади, думки, асоціації, фантазії, які виникали під час прослуховування. У процесі групової роботи студентами використовувалися різні додаткові завдання, наприклад пропонувалося намалювати асоціації, що виникали під час прослуховування музики.

Вправа 4. Ознайомтеся з можливими видами (формами, методами, техніками, методиками) корекційно-розвивальної роботи (за Н. Квіткою [41], Л. Литвинчук [33], С. Матейовою [38], С. Машурою [38], О. Тихоною [69] та ін.), яка сприяє вирішенню корекційно-розвивальних завдань музикотерапії, та схарактеризуйте специфіку застосування кожного виду роботи за пропонованим алгоритмом (таблиця 2.14).

Таблиця 2.14

**Специфіка застосування видів корекційно-розвивальної роботи**

<i>Види корекційно-розвивальної роботи</i>	<i>Специфіка використання</i>
Рухова релаксація та злиття з ритмом музики	Мета: Характеристика: Практичне використання:
Музично-рухові ігри та вправи	Мета: Характеристика: Практичне використання:
...	...

Підсумком роботи стали висновки майбутніх учителів музичного мистецтва про те, що основні види корекційно-розвивальної роботи (рухова релаксація та злиття з ритмом музики; музично-рухові ігри та вправи; психосоматична релаксація за допомогою музики (музична релаксація); вокалотерапія (спів); гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація; рецептивне сприймання музики (чуттєве); музикомалювання; пантоміма; рухова драматизація під музику; музичні розповіді; дихальні та гімнастичні вправи під музику тощо) спрямовані на формування уявлень, корекцію перцептивних дій, розвиток сенсорної сфери, зорової та слухової уваги, мисленнєвих процесів, мови й мовлення, стимулювання рухової активності, корекцію поведінкових виявів тощо. Всі види роботи взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Вправа 5. Доповніть музичний матеріал відповідно до напрямку: заспокійлива; релаксація (розслаблення); глибока релаксація; стимуляція позитивного настрою; стимуляція емоційної сфери; стимуляція емоційно-образних уявлень; активізація творчих здібностей; стимуляція інтелектуальної сфери; підвищення активності; стимуляція мовленнєвої активності; закладення основ національної свідомості (за Н. Квіткою).



Таблиця 2.15

## Практичний музичний матеріал за напрямками

№	Напрями музичного матеріалу	Практичний матеріал за напрямками
1.	Заспокійлива	1. В. Моцарт «Ближче до мрії» 2. Л. Бетховен «До Елізи» ...
2.	Релаксація (розслаблення)	1. В. Моцарт. Соната для фортепіано, II частина, фа мажор (adagio) 2. Е. Гріг «Колискова» ...
	....	....

Виконанню наступної вправи передувало ознайомлення з характеристиками кожного із видів занять музикотерапії та визначенні їх специфіки для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (за класифікацією А. Руденко): психогімнастичні вправи (мімічні й пантомімічні етюди з ілюстрацією пісні за допомогою звуконаслідування та імітаційних жестів, що відображають її текст); мовні ігри та інсценізація; артикуляційна гімнастика, що співпадає з текстом пісні; слухові вправи (аудіювання, імітація та повторення звуків, розпізнавання звуків); музично-ритмічні вправи в поєднанні з танцювальною імпровізацією; поєднання музики з малюнком [58].

Вправа 6. Продемонструйте конкретними прикладами використання різних видів занять музикотерапії.

Таблиця 2.16

## Види занять музикотерапії

Види занять музикотерапії	Вправа (завдання)	Музичний матеріал

Ділова гра «Використання музикотерапії на уроках музичного мистецтва».

Мета: формування практичних умінь і навичок застосовувати різні види корекційно-розвивальної роботи з музикотерапії у педагогічній практиці; вміння оцінювати свою роботу в ролі, що виконується.

У діловій грі було поєднано два принципи навчання: принцип моделювання майбутньої професійної діяльності і принцип проблемності. Так, для вирішення пошукових, дослідницьких завдань учасники гри були поділені на групи. Кожна група отримувала характеристику класу, в якому навчаються діти з особливими освітніми потребами, та тему уроку музичного мистецтва.

Завдання. Підготуйте та проведіть фрагменти занять із використанням музикотерапії за «моделями»:

1) музика + рух = виконання фізичних, дихальних, ритмічних вправ, вільних рухів під музику; пластичне інтонування; інсценізації пісень; музично-рухливі ігри;

2) музика + спів = вокалотерапія («караоке», хоровий спів, спів в ансамблі, сольний спів, підспівування іншим виконавцям або інструментальному супроводу);

3) музика + гра на музичних інструментах = використання шумових інструментів з інструментарію К. Орфа, гра в ансамблі з учителем;

4) музика + малюнок = малювання під музику.

Підготовка та виконання завдань ділової гри сприяли розвитку в студентів практичного мислення, вміння аналізувати ситуацію, ухвалювати конструктивні рішення. Під час проведення фрагментів музикотерапевтичних занять майбутніми вчителями музичного мистецтва використовувалися активні методи музикотерапевтичного впливу (вокалотерапія, танцювальна терапія, музикування).

Ігрове моделювання «Сучасний урок музичного мистецтва в інклюзивній школі».

Мета: формування та вдосконалення вміння планувати урок музичного мистецтва, враховуючи та відображаючи в ньому роботу з дітьми з

особливими освітніми потребами; формування навичок визначати пріоритети в навчальних цілях, формулювати навчальні цілі, визначати зміст навчання для учнів з особливими освітніми потребами.

Оскільки насамперед робота була спрямована на вивчення специфіки визначення навчальних цілей для учнів з особливими освітніми потребами, то процедура виконання передбачала попереднє ознайомлення з правилами гри та матеріалами щодо таких запитань: «Система формулювання цілей SMART», «Чим зумовлений вибір навчальних цілей для учнів з особливими освітніми потребами?», «Як визначити пріоритетність і функціональність цілей?».

Виконання практичного завдання передбачало роботу в групах: кожна група шляхом «мозкового штурму» визначала й формулювала по три навчальні цілі для дітей, характеристика яких була представлена в кейсах. Студенти були орієнтовані на систему формулювання цілей SMART (Specific – конкретні (чіткість формулювання), Measurable – вимірювані (оцінка прогресу), Achievable – досяжні (реалістичність), Result-oriented – орієнтовані на результат (значущі для дитини), Time-related – визначені в часі). Під час роботи студенти керувалися пріоритетами конкретного учня, що визначалися з його особливих освітніх, а також враховували рівень розвитку учня та його знання, вміння й навички. Результати своєї роботи учасники презентували у вигляді зафіксованих навчальних цілей, змісту навчання, можливих педагогічних технологій (методи навчання, використання додаткових засобів тощо).

На допомогу студентам було запропоновано «формула» формулювання конкретних та досяжних навчальних цілей (за Н. Софій, Ю. Найда та ін.) [23]: (у який термін буде досягнута ціль – що зможе зробити учень – в яких умовах буде користуватися навичкою – в якій кількості або з якою якістю буде виконуватися завдання – з яким рівнем допомоги (самостійно, з допомогою дорослого)).

По завершенні першого етапу практичного заняття майбутні вчителі отримували якісні та кількісні характеристики-описи класів, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Виходячи із запропонованих характеристик – працювали з технологічною картою уроку, в якій потрібно було відобразити весь процес діяльності на уроці з урахуванням включення до нього дітей з особливими освітніми потребами.

### Технологічна картка уроку

<i>Тема уроку</i>					
<i>Тип уроку</i>					
<i>Мета уроку</i>					
<i>Цілі уроку (для учнів з ООП)</i>					
<i>Завдання уроку</i>					
<i>Музичний матеріал</i>					
<i>Етапи уроку</i>	<i>Діяльність педагога</i>	<i>Діяльність учнів</i>	<i>Діяльність учнів з ООП</i>	<i>Методи, прийоми й засоби роботи</i>	<i>Запланований результат</i>

Зазначимо, що структура уроку музичного мистецтва дозволила організувати роботу на основі взаємодії і взаємозв'язку засобів музики з прийомами корекції. Так, наприклад, майбутніми вчителями було враховано наявність у класах дітей із системним порушення мовлення, у зв'язку з чим акцентовано на практичних прийомах, які сприятимуть розробці апарату артикуляції й розвитку мовлення в цілому, зокрема: *спів* (виконання пісень на уроці сприяє розкриттю почуттів, внутрішнього світу дітей), *дихальні та вокальні вправи* (тренують і розробляють артикуляційний апарат) тощо. Майбутніми вчителями музичного мистецтва планувалося прослуховування класичної музики, яке супроводжувалося завданням намалювати музику, що лунає, намалювати свої переживання й почуття (поєднання музики з малюнком); гра на музичних інструментах (маракаси, барабани й бубни), що сприяє розвитку дрібної моторики, координації рухів, слуху, зміцненню

пам'яті, а також має великий емоційний вплив на дітей тощо. Переважно в технологічній карті уроку майбутніми педагогами відображалися психогімнастичні вправи (мімічні й пантомімічні етюди з ілюстрацією пісні за допомогою звуконаслідування та імітаційних жестів, що відображають її текст); артикуляційна гімнастика за допомогою слів пісні; слухові вправи (розвивають чутливість до тону, ритму, мелодії, темпу мовлення) – аудіювання, імітація та повторення звуків, розпізнавання звуків; музично-ритмічні вправи й танцювальні імпровізації (досягнення відповідності рухів з ритмом музики, а також відтворення ритму конкретної пісні чи рядка за допомогою простих елементів, таких як притоптування або плескання в долоні).

Окрім роботи на лекційних і практичних заняттях студенти виконували індивідуальне навчально-дослідне завдання, яке полягало в підготовці сценарію музичного заходу за участі дітей з особливими освітніми потребами початкової школи. Кожен студент отримував індивідуальну картку, в якій зазначалася характеристика групи дітей – учасників музичного заходу, до складу якої входили діти з особливими освітніми потребами. Виходячи із запропонованих характеристик, студенти розробляли сценарій, прописуючи різні види робіт для дітей. Важливість такого завдання є очевидною, оскільки саме музична діяльність через свою емоційну привабливість є важливим підґрунтям для створення інклюзивного середовища, а музичні свята, організатором яких у закладі загальної середньої освіти виступає вчитель музичного мистецтва, – найбільш ефективний шлях у цьому напрямі.

На допомогу студентам був запропонований план підготовки музичного свята. Так, майбутніми вчителями насамперед вивчалися індивідуальні особливості й здібності дітей, а також музичний репертуар, який розучується в освітньому процесі. Безпосередня розробка сценарію повинна була враховувати вибір методів підготовки дитини з особливими освітніми потребами до включення, об'єднання дітей в підгрупи, створення умов для максимального розвитку й ефективної адаптації в інклюзивній

групі. Студентами планувалося використання різноманітного за жанрами та стилями музичного матеріалу (народна музична творчість, шедеври класичного мистецтва, звуки природи тощо). Наприклад, для музично-танцювальних композицій використовувалися такі музичні твори: Й. Брамс «Угорський танок № 5», Дж. Россіні «Тарантела», А. Вівальді «Концерт для флейти з оркестром, ля мажор, I ч.», І. Стравінський «Танок» з балету «Петрушка» тощо. У сценаріях музичних свят («Весна прийшла», «Музичний калейдоскоп», свято музики тощо) студентами також передбачалися спів та інсценізація пісень.

Отже, лекційні та практичні заняття у межах елективного навчального курсу «Основи професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти», самостійна робота студентів, а також реалізація педагогічних умов сприяли формуванню готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

#### **2.4. Порівняльний аналіз результатів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти експериментальної і контрольної груп**

По завершенні цілеспрямованої роботи на формувальному етапі експерименту було проведено повторну діагностику для виявлення змін у рівнях готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти в експериментальній і контрольній групах, яка на прикінцевому етапі експерименту проводилася за методиками, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту. Зазначимо, що одержані результати за визначеними критеріями в експериментальній групі, де проводився педагогічний експеримент, виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою, де експериментальна робота не проводилася. Презентуємо порівняльні результати констатувального й

прикінцевого етапів експерименту за визначеними критеріями й показниками.

Таблиця 2.17

**Порівняльні результати рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (за особистісно-настановним критерієм) на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту (%)**

Показники	Групи	Етапи	Рівні			
			Високий	Достатній	Задовільний	Низький
усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами	ЕГ	Конст.	5,3	16,1	42	36,6
		Прикін.	13,4	47,3	29,5	9,8
	КГ	Конст.	6,6	16	43,4	34
		Прикін.	6,6	14,2	44,3	34,9
здатність виявляти толерантність	ЕГ	Конст.	8	17	40,2	34,8
		Прикін.	15,2	49,1	28,6	7,1
	КГ	Конст.	8,5	17	39,6	34,9
		Прикін.	7,5	18,9	42,5	31,1
наявність емпатії	ЕГ	Конст.	7,1	17	37,5	38,4
		Прикін.	16,1	50,9	26,8	6,2
	КГ	Конст.	7,5	17	36,8	38,7
		Прикін.	7,5	19,8	37,7	34,9

Як видно з таблиці 2.17, на прикінцевому етапі експерименту за показником «усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами» високий рівень виявили 13,4% респондентів ЕГ (було 5,3%) й 6,6% – КГ (було 6,6%), достатній рівень – 47,3% студентів ЕГ (було 16,1%) та 14,2% – КГ (було 16%), задовільний – 29,5% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 42%) й 44,3% – КГ (було 43,4%), низький рівень – 9,8% респондентів ЕГ (було 36,6%) і 34,9% – КГ (було 34%).

За показником «здатність виявляти толерантність» високий рівень зафіксовано в 15,2% респондентів ЕГ (було 8%) і 7,5% – КГ (було 8,5%), достатній рівень – у 49,1% студентів ЕГ (було 17%) і 18,9% – КГ (було 17%), задовільний рівень – у 28,6% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 40,2%) та 42,5% – КГ (було 39,6%), низький рівень – у 7,1% респондентів ЕГ (було 34,8%) і 31,1% – КГ (було 34,9%).

За показником «наявність емпатії» високий рівень показали 16,1% респондентів ЕГ (було 7,1%) і 7,5% – КГ (було 7,5%), достатній рівень – 50,9% студентів ЕГ (було 17%) і 19,8% – КГ (було 17%), задовільний рівень – 26,8% респондентів ЕГ (було 37,5%) і 37,7% – КГ (було 36,8%), низький рівень – 6,2% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 38,4%) і 34,9% – КГ (було 38,7%).

Представимо динаміку рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за особистісно-настановним критерієм на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту (рис. 2.6).

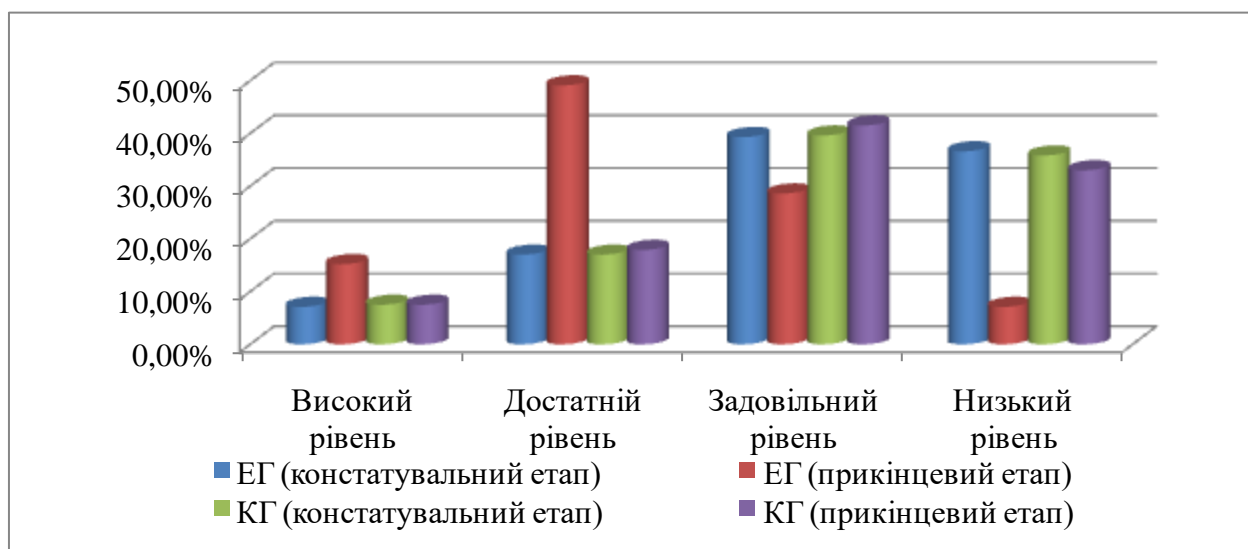


Рис. 2.6. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (за особистісно-настановним критерієм) на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту



За орієнтаційно-інформаційним критерієм результати діагностування визначених показників в експериментальній групі також мають позитивну динаміку на відміну від контрольної групи (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

**Порівняльні результати рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (за орієнтаційно-інформаційним критерієм) на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту (%)**

Показники	Групи	Етапи	Рівні			
			Високий	Достатній	Задовільний	Низький
обізнаність із теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва	ЕГ	Конст.	1,8	9,8	41,1	47,3
		Прикін.	13,4	44,6	28,6	13,4
	КГ	Конст.	1,9	8,5	44,3	45,3
		Прикін.	2,8	7,5	42,5	47,2
обізнаність з особливостями психічного фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами	ЕГ	Конст.	-	8	42,9	49,1
		Прикін.	15,2	50	29,5	5,3
	КГ	Конст.	-	8,5	42,5	49
		Прикін.	3,8	9,4	40,6	46,2
обізнаність із сучасними психолого-педагогічними методами навчання і виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії	ЕГ	Конст.	1,8	10,7	46,4	41,1
		Прикін.	17,9	47,3	26,8	8
	КГ	Конст.	2,8	10,4	50	36,8
		Прикін.	7,5	12,3	45,3	34,9

Як засвідчує таблиця 2.18, за показником «обізнаність із теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва» високий рівень виявили 13,4% респондентів ЕГ (було 1,8%) і 2,8% – КГ (було 1,9%), достатній – 44,6% майбутніх фахівців ЕГ (було 9,8%) і 7,5% – КГ (було 8,5%), задовільний – 28,6% студентів ЕГ (було 41,1%) та 42,5% – КГ (було 44,3%), низький рівень – 13,4% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 47,3%) та 47,2% – КГ (було 45,3%).

За показником «обізнаність з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами» високий рівень зафіксований у 15,2% респондентів ЕГ (було 0%) та 3,8% – КГ (було 0%), достатній рівень – у 50% студентів ЕГ (було 8%) і 9,4% – КГ (було 8,5%), задовільний рівень – у 29,5% респондентів ЕГ (було 42,9%) та 40,6% – КГ (було 42,5%), низький рівень – у 5,3% майбутніх учителів музичного мистецтва (було 49,1%) та 46,2% – КГ (було 49%).

За показником «обізнаність із сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії» високий рівень засвідчили 17,9% студентів ЕГ (було 1,8%) та 7,5 – КГ (було 2,8%), достатній – 47,3% респондентів ЕГ (було 10,7%) та 12,3% – КГ (було 10,4%), задовільний – 26,8% студентів ЕГ (було 46,4%) і 45,3% – КГ (було 50%), низький рівень – 8% респондентів ЕГ (було 41,1%) і 34,9% – КГ (було 36,8%).

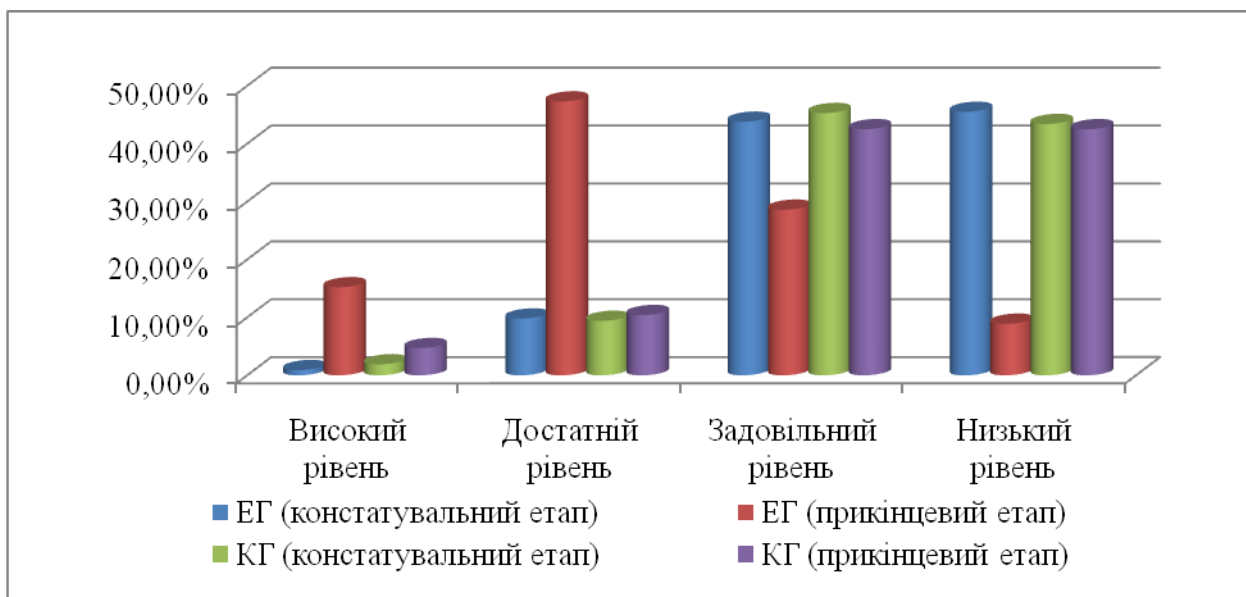


Рис. 2.7. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (за орієнтаційно-інформаційним критерієм) на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту

Загалом за орієнтаційно-інформаційним критерієм високий рівень виявили 15,2% респондентів ЕГ (було 0,9%) та 4,7% – КГ (було 1,9%), достатній рівень – 47,3% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 9,8%) і 10,4% – КГ (було 9,4%), задовільний рівень – 28,6% студентів ЕГ (було 43,8%) та 42,5% – КГ (було 45,3%), низький рівень – 8,9% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 45,5%) і 42,5% – КГ (було 43,4%) (рис. 2.7).

Порівняльні кількісні дані експериментальної і контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту щодо рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за операційно-процесуальним критерієм подано в табл. 2.19.

Таблиця 2.19

**Порівняльні результати рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (за операційно-процесуальним критерієм) на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту (%)**

Показники	Групи	Етапи	Рівні			
			Високий	Достатній	Задовільний	Низький
уміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами	ЕГ	Конст.	1,8	11,6	37,5	49,1
		Прикін.	13,4	45,5	26,8	14,3
	КГ	Конст.	3,8	11,3	41,5	43,4
		Прикін.	4,7	15,1	42,5	37,7
уміння здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини	ЕГ	Конст.	–	8,9	42,9	48,2
		Прикін.	14,3	42,8	28,6	8,9
	КГ	Конст.	0,9	8,5	43,4	47,2
		Прикін.	3,8	9,4	43,4	43,4
уміння розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами	ЕГ	Конст.	1,8	8	39,3	50,9
		Прикін.	16,1	50	27,7	6,2
	КГ	Конст.	0,9	10,4	40,6	48,1
		Прикін.	4,7	10,4	39,6	45,3

Як зрозуміло з таблиці 2.19, за показником «уміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми

розвитку дитини з особливими освітніми потребами» виявлено високий рівень у 13,4% респондентів ЕГ (було 1,8%) і 4,7% – КГ (було 3,8%), достатній рівень – у 45,5% студентів ЕГ (було 11,6%) та 15,1% – КГ (було 11,3%), задовільний рівень – у 26,8% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 37,5%) і 42,5% – КГ (було 41,5%), низький рівень – у 14,3% респондентів ЕГ (було 49,1%) та 37,7% – КГ (було 43,4%).

За показником «уміння здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини» високий рівень засвідчили 14,3% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 0%) і 3,8% – КГ (було 0,9%), достатній рівень – 42,8% респондентів ЕГ (було 8,9%) і 9,4% – КГ (було 8,5%), задовільний рівень – 28,6% студентів ЕГ (було 42,9%) та 43,4% – КГ (було 43,4%), низький рівень – 8,9% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 48,2%) і 43,4% – КГ (було 47,2%).

За показником «уміння розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами» високий рівень виявили 16,1% респондентів ЕГ (було 1,8%) і 4,7% – КГ (було 0,9%), достатній рівень – 50% студентів ЕГ (було 8%) та 10,4% – КГ (було 10,4%), задовільний рівень – 27,7% респондентів ЕГ (було 39,3%) і 39,6% – КГ (було 40,6%), низький рівень – 6,2% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 50,9%) і 45,3% – КГ (було 48,1%).

Загалом за операційно-процесуальним критерієм високий рівень виявили 14,3% респондентів КГ (було 0,9%) та 4,7% – КГ (було 1,9%), достатній рівень – 48,2% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 9,8%) й 11,3% – КГ (було 9,4%), задовільний рівень – 27,7% студентів ЕГ (було 40,2%) та 41,5% – КГ (було 41,5%), низький рівень – 9,8% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 49,1%) і 42,5% – КГ (було 46,2%) (рис. 2.8).

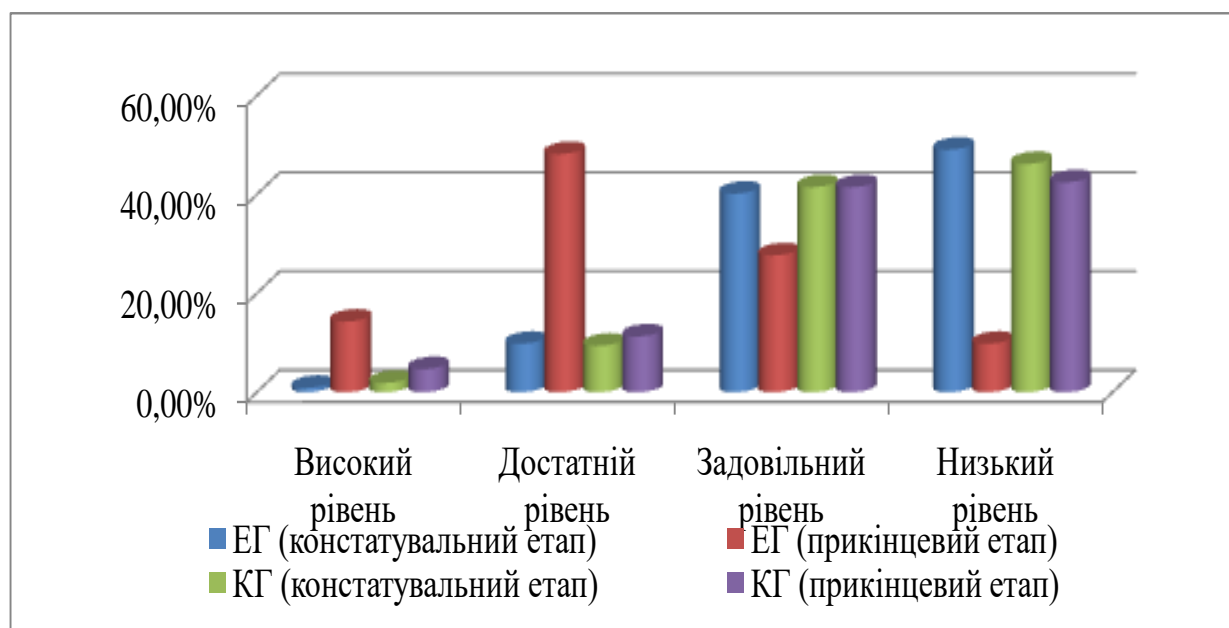


Рис. 2.8. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (за операційно-процесуальним критерієм) на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту

Надалі представимо результати рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм експериментальної і контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту ( табл. 2.20).

**Таблиця 2.20**

**Порівняльні результати рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм) на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту (%)**

Показники	Групи	Етапи	Рівні			
			Високий	Достатній	Задовільний	Низький
здатність до рефлексії власної професійної діяльності	EG	Конст.	2,7	15,2	38,4	43,7
		Прикін.	16,1	50	29,5	4,5
	KG	Конст.	3,8	16	42,5	37,7
		Прикін.	3,8	17	44,3	34,9

Продовження табл. 2.20

здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва	ЕГ	Конст.	5,3	12,5	40,2	42
		Прикін.	15,2	50	26,8	8
	КГ	Конст.	4,7	14,1	40,6	40,6
		Прикін.	4,7	15,1	41,5	38,7
здатність до прогнозування своїх дій та їх результату професійній діяльності в умовах інклюзії	ЕГ	Конст.	5,3	14,3	38,4	42
		Прикін.	16,1	50,9	25,9	7,1
	КГ	Конст.	5,7	16	41,5	36,8
		Прикін.	5,7	17	40,6	36,8

За даними таблиці 2.20, за показником «здатність до рефлексії власної професійної діяльності» високий рівень засвідчили 16,1% респондентів ЕГ (було 2,7%) і 3,8% – КГ (було 3,8%), достатній рівень – 50% студентів ЕГ (було 15,2%) та 17% – КГ (було 16%), задовільний рівень – 29,5% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 38,4%) і 44,3% – КГ (було 42,5%), низький рівень – 4,5% респондентів ЕГ (було 43,7%) та 34,9% – КГ (було 37,7%).

За показником «здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва» високий рівень зафіксовано в 15,2% студентів ЕГ (було 5,3%) та 4,7% – КГ (було 4,7%), достатній рівень – у 50% респондентів ЕГ (було 12,5%) і 15,1% – КГ (було 14,1%), задовільний рівень – у 26,8% студентів ЕГ (було 40,2%) і 41,5% – КГ (було 40,6%), низький рівень – у 8% респондентів ЕГ (було 42%) та 38,7% – КГ (було 40,6%).

За показником «здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії» високий рівень виявили 16,1%

студентів ЕГ (було 5,3%) та 5,7% – КГ (було 5,7%), достатній рівень – 50,9% респондентів ЕГ (було 14,3%) і 17% – КГ (було 16%), задовільний рівень – 25,9% студентів ЕГ (було 38,4%) і 40,6% – КГ (було 41,5%), низький рівень – 7,1% респондентів ЕГ (було 42%) та 36,8% – КГ (було 36,8%).

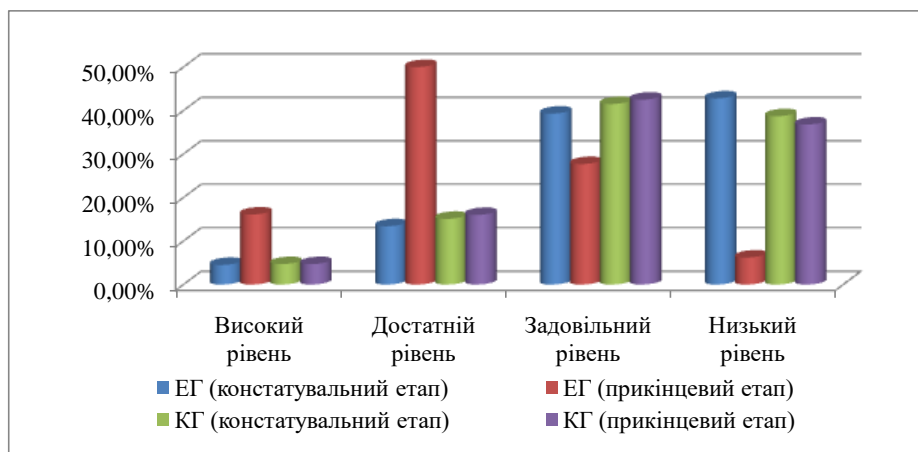


Рис. 2.9. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (за оцінно-корегувальним критерієм) на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту

У цілому за оцінно-корегувальним критерієм високого рівня досягли 16,1% респондентів ЕГ (було 4,5%) та 4,7% – КГ (було 4,7%), достатній рівень – 50% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 13,4%) й 16% – КГ (було 13,4%), задовільний рівень – 27,7% студентів ЕГ (було 39,3%) та 42,5% – КГ (було 41,5%), низький рівень – 6,2% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 42,8%) і 36,8% – КГ (було 38,7%) (рис. 2.9).

Завершувався прикінцевий етап експерименту порівнянням результатів рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за всіма критеріями на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (табл. 2.21).



Таблиця 2.21

**Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту**

Групи	Етапи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	Конст.	4	3,6	14	12,5	45	40,2	49	43,7
	Прикін.	17	15,2	55	49,1	31	27,7	9	8
КГ	Конст.	4	3,8	14	13,2	45	42,4	43	40,6
	Прикін.	5	4,7	13	12,3	45	42,4	43	40,6

Як свідчать дані табл. 2.21, у майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Так, відтепер високого рівня досягли 15,2% респондентів (було 3,6%), достатнього – 49,1% студентів (було 12,5%). На задовільному рівні залишилося 27,7% (було 40,2%) й на низькому – 8% респондентів (було 43,7%). Щодо майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи, то на прикінцевому етапі у них майже не відбулося змін або відбулися незначні позитивні зміни. Так, високий рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти виявлено у 4,7% майбутніх учителів музичного мистецтва (було 3,8%); достатній – у 12,3% респондентів (було 13,2%); на задовільному рівні залишилося 42,4% (було 42,4%) і на низькому – 40,6% студентів (було 40,6%).

Отже, порівняльний аналіз результатів діагностування майбутніх учителів музичного мистецтва щодо сформованості готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти до і після експериментальної роботи, а також динаміка змін, представлена в табл. 2.22, дозволяють дійти висновку, що в експериментальній групі формування

досліджуваної готовності відбувалося більш ефективно, порівняно з контрольною групою.

Для з'ясування достовірності змін, що відбулися в експериментальній і контрольній групах, за допомогою математичного апарату було проведено статистичну обробку здобутих на констатувальному й контрольному етапах результатів. Для досягнення мети за медіанним критерієм порівнювалися результати діагностування майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: експериментальної групи до і після проведення експерименту; контрольної групи до і після проведення експерименту; експериментальної і контрольної групи після проведення експерименту.

Було перевірено низку статистичних гіпотез: різниця у сформованості готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти експериментальної і контрольної груп не є статистично значущою; зміни у сформованості готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти означених груп не є статистично значущими. За цими припущеннями сформульовані статистичні гіпотези:  $H_0^1 : Md'_e = Md'_k$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальній і контрольній групі студентів після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;  $H_0^2 : Md_e = Md'_e$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальній групі студентів до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;  $H_0^3 : Md_k = Md'_k$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в контрольній групі студентів до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності.

Перевірка статистичних гіпотез  $H_0^1, \dots, H_0^3$  здійснена за медіанним критерієм [31]. Розрахунки проводилися за кожним критерієм окремо і за загальною оцінкою.

Гіпотеза  $H_0^1$  була відхилена за результатами діагностування. Різниця між результатами діагностування студентів контрольної та

експериментальної груп була статистично вагомою на рівні  $\alpha = 0,05$ . Гіпотеза  $H_0^2$  була відхилена – різниця між сформованістю до й після експериментальної роботи була статистично вагомою на рівні  $\alpha = 0,05$ . Гіпотеза  $H_0^3$  була прийнята на рівні значущості  $\alpha = 0,05$  – різниця до й після дослідно-експериментальної роботи не була статистично вагомою, що підтвердило неефективність традиційної системи. Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність здобутих результатів.

### **Висновки до другого розділу**

Представлено розроблену й апробовану діагностувальну та експериментальну методики, схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, обґрунтовано педагогічні умови та презентовано модель формування зазначеної готовності, подано результати констатувального й прикінцевого зрізів.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили необхідність цілеспрямованого формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

На основі теоретичного дослідження та результатів констатувального етапу експерименту було розроблено модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка відображає: мету, наукові підходи та принципи, педагогічні умови, компоненти та критерії оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, навчальні цілі, засоби, форми й методи організації навчання на кожному етапі.

Експериментальна робота з формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

передбачала комплексну реалізацію визначених педагогічних умов: актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності; використання інтерактивних методів навчання в процесі партнерської взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва як учасників освітнього процесу; наповнення компонентів освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти.

Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачало впровадження моделі в три етапи шляхом реалізації на кожному із них усіх трьох педагогічних умов, а також включення до процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розробленого елективного навчального курсу «Основи професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти». Перший етап – ціннісно-зумовлений – був спрямований на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та до дітей з особливими освітніми потребами зокрема. Другий – практико-хронологічний – етап сприяв систематизації і формуванню знань щодо специфіки функціонування інклюзивного освітнього середовища та професійної діяльності в ньому вчителя музичного мистецтва. Третій – аналітично-творчий – мав на меті формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вмій і навичок ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної світи.

За результатами прикінцевого зрізу встановлено, що високого рівня готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти досягли 15,2% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 3,6%) та 4,7% – КГ (було 3,8%), достатнього рівня – 49,1% респондентів ЕГ (було 12,5%) та 12,3% – КГ (було 13,2%), на задовільному рівні залишилося 27,7% студентів ЕГ (було 40,2%) та 42,4% – КГ (було 42,4%), на низькому рівні – 8%

майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 43,7%) та 40,6% – КГ (було 40,6%). Отже, результати повторного діагностування та їх порівняльний аналіз із вихідними даними підтвердили гіпотезу дослідження й ефективність запропонованої моделі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оскільки засвідчили позитивні зрушення у формуванні зазначеної готовності у студентів експериментальної групи. Достовірність одержаних результатів підтверджена статистичними методами.

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [47; 48; 49; 50; 51].

### **Список використаних джерел до другого розділу**

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования : учеб. пособ. для препод., читающих спецкурс, аспирантов, слушателей ФПК. Москва : Прометей, 1990. 188 с.

2. Андреев В. И. Педагогика : учебн. курс для творч. саморазв. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.

3. Андрющенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 20 с.

4. Бекетова Ю. В. Особливості впливу музики на дітей з особливими потребами. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-03/09byvcsn.pdf>.

5. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. Москва : ИЦКПС, 2000. 288 с.

6. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 19 с.
7. Бойко В. В., Клиценко О. А. Оценка эмпатии личности. Санкт-Петербург, 2002. 231 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та GD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
9. Вознюк Л. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до виховання підлітків засобами дзвонарства. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5. Ч. 2. С. 14–19. URL : [file:///C:/Users/comp/Downloads/ppsv\\_2012\\_5\(2\)\\_\\_4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/ppsv_2012_5(2)__4%20(1).pdf).
10. Волонтерський рух в Україні : тенденції розвитку / Р. Х. Вайнола та ін. Київ : Академпрес, 1999. 112 с.
11. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. 50 с.
12. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва : Прогресс, 1976. 495 с.
13. Голінська В. Педагогічні умови формування естетичних потреб у процесі вокально-хорової підготовки. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Полтава, 2012. Вип. 55. С. 86–91. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1256/1/Golinska.pdf>.
14. Горбунова Л. Н., Цвелюх И. П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации : научн.-метод. пособ. Москва : АПКиППРО, 2006. 196 с.
15. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка». URL : [https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/902/1/INKLUS\\_PEDAGOGIKA\\_tesy.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/902/1/INKLUS_PEDAGOGIKA_tesy.pdf).

16. Демчук Т. Поняття музикотерапії та особливості її використання у педагогічній роботі з учнями дитячої музичної школи. *Молодь і ринок*. 2013. № 2 (97). С. 158–161.

17. Драганчук В. М. Музична психологія і терапія : навч. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво». Луцьк : Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. 230 с.

18. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. № 7 (90). С. 135–138. URL : [file:///C:/Users/comp/Downloads/Mir\\_2012\\_7\\_34%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/Mir_2012_7_34%20(1).pdf).

19. Євстїгнєєва Н. Музика як засіб саморегуляції : спецкурс «Методика використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану молодших школярів» як форма підготовки майбутнього вчителя. *Постметодика*. 2007. № 2 (73). С. 37–41.

20. Євстїгнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005 р. 246 с.

21. Євстїгнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 23 с.

22. Ипполитова Н. В., Колесников М. А., Соколова Е. А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза : личностный аспект. Шадринск : Исеть, 2006. 236 с.

23. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти. URL : <http://posibnyk.nus.org.ua/trainers/>.

24. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

25. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике. Минск : Выш. шк., 2004. 176 с.

26. Климов Е. А. Основы психологии : уч. для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 462 с.
27. Козир А. В. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики. *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки* : колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 56–91.
28. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
29. Корнещук В. В. Математические методы исследования педагогических феноменов : учеб. пособ. Одесса : ВМВ, 2010. 72 с.
30. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2008. № 8-9. С. 171–175.
31. Лапач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. Статистика в науке и бизнесе. Киев : МОРИОН, 2002. 640 с.
32. Литвиненко І. Роль волонтерства у професіоналізації особистості студентів-психологів в умовах ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія. Психологічні науки. 2013. Т. 2, Вип. 10. С. 191–195.
33. Литвинчук Л. М. Особливості корекційного впливу музикотерапії. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець Подільський, 2012. Вип. 15. С. 322–330.
34. Лупанова В. Сучасні дидактичні принципи музичної педагогіки в аспекті інструментального виконавства. URL : [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/59/14.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/59/14.pdf).
35. Маліванчук В. І. Роль сучасних освітніх технологій у формуванні ділових якостей студентів. *Вісник Київського інституту бізнесу та*



*технологій*. 2019. № 3 (42). С. 25–32. URL :  
file:///C:/Users/comp/Downloads/30-Article%20Text-53-1-10-20200123.pdf.

36. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.

37. Мартинчук О. В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць : у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, 2016. Т. 1 (7). С. 260–280.

38. Матейова З., Машура С. Музыкотерапия при заикании. Київ : Вища школа, 1984. 304 с.

39. Махалкина О. Г. Краткосрочная образовательная практика по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья «И глаза вам скажут «Спасибо!»». URL : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/10/18/kratkosrochnaya-obrazovatel'naya-praktika-po-formirovaniyu-tolerantnogo>.

40. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол та ін. Харків : Веста; Ранок, 2006. 256 с.

41. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку / укл. Н. Квітка. Київ, 2013. 82 с.

42. Міханська М. Провідні ідеї музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. *Вісник Львівського університету*. Серія. Мистецтво. 2015. Вип. 16. Ч. 1. С. 261–267.

43. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

44. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ, 2006. 188 с.

45. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

46. Перевощикова Г. С. Проблема создания развивающей образовательной среды в вузе как средство полноценного развития личности студентов и формирования их профессионального самосознания. *Концепт* : научн.-метод. электрон. журн. 2013. Т. 4. С. 311–315. URL : <http://e-koncept.ru/2013/64064.htm>.

47. Поліхроніді А. Г. Використання музикотерапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Управління навчальними закладами : досвід, проблеми та перспективи* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Одеса, 27-28 жовтня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 74–76.

48. Поліхроніді А. Г. Змістові та процесуальні складові підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (94), Issue : 236. С. 60–64.

49. Поліхроніді А. Г. Методика діагностування рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020. Вип. 25. Т. 2. С. 143–146.

50. Поліхроніді А. Г. Самостійна робота студентів як важлива форма організації навчально-виховного процесу в сучасному виші. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (м. Одеса, 21-22 квіт. 2016 р.). Одеса, 2016. Ч. 2. С. 184–186.

51. Полихрониди А. Современные аспекты организации обучения детей с особыми образовательными потребностями на уроках музыки. *Мировая экономика и профессиональное образование в новых геополитических условиях* : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию университета «Туран» (г. Алматы, 6 октября 2017 г.). Алматы, 2017. С. 348–355.

52. Про вищу освіту : Закон України від 01. 07. 2014 р № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/1556-18>.

53. Про освіту : Закон України від 05. 09. 2017 р. № 2145-VIII. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.

54. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. Москва : Смысл, 2008. 172 с.

55. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей : в 2 ч. Москва : ВЛАДОС, 1997. Ч. 1. 608 с.

56. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 352 с.

57. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

58. Руденок А. І. Корекційна музикотерапевтична програма пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами. URL : [http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1\\_2019/part\\_2/34.pdf](http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_2/34.pdf).

59. Рудницька О. Музика і культура особистості (Проблеми сучасної педагогічної освіти). Київ : ІЗМН, 1998. 247 с.

60. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук :13.00.01. Київ, 1994. 42 с.

61. Сегеда Н. А. Особистісне зростання як акме критерій людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. праць. Харків, 2015. Вип. 43 (47). С. 81–87.

62. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

63. Солдатенко О. І. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку музичних здібностей учнів шкіл естетичного виховання URL : <file:///C:/Users/comp/Desktop/49.pdf>.

64. Султанова Е. В. Педагогічні умови самоактуалізації майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 19 с.

65. Сурмін Ю. П. Кейс-метод : становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28.

66. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. 429 с.

67. Сучасний тлумачний словник української мови : 65000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків : ВД «ШКОЛА», 2006. 1008 с.

68. Терюшкова Ю. Ю. Психологический тренинг «Основы психологии общения с людьми». *Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru*. 2009-1. Т. 1. URL : [https://psyjournals.ru/pj/2009\\_1/22478.shtml](https://psyjournals.ru/pj/2009_1/22478.shtml).

69. Тихонова Е. В. Музыкальная психотерапия в художественном образовании школьников. Екатеринбург, 2011. 84 с.

70. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки / за ред. О. І. Пискунова та ін. 448 с.

71. Швалб Ю. М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2004. Т. 7. Вип. 2. С. 182–190.

72. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що дозволило розробити й апробувати модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, визначити та експериментально перевірити педагогічні умови її реалізації.

1. Установлено, що професійна діяльність учителів музичного мистецтва – це цілеспрямована й планомірно організована взаємодія вчителя з учнями, що врегульовує спілкування особистості з музичним мистецтвом на основі комплексного задоволення музично-естетичної потреби, тобто необхідності виражати, переживати й передавати іншим емоційно-образний і духовно-моральний зміст музичного мистецтва, та сприяє її становленню, формуванню, розвитку, саморозвитку в процесі музично-педагогічної діяльності. **Професійна діяльність учителя музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти розглядається як складна багатокomпонентна динамічна система з певною структурою, кожен компонент якої (цілі, предмет, зміст, засоби музично-педагогічної діяльності, учасники освітнього процесу) спрямований на вирішення взаємопов'язаної послідовності педагогічних завдань різного рівня складності, що зумовлюються специфікою інклюзивної освіти.**

З'ясовано, що інклюзивна освіта як педагогічний феномен передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої всі діти, незалежно від їхніх фізичних, психічних та інших особливостей розвитку, включені до загальної системи освіти й навчаються разом з іншими однолітками (при цьому в освітніх організаціях здійснюється облік їхніх особливих освітніх потреб, надається специфічна педагогічна підтримка й корекційна допомога).

Натомість інтеграція припускає акомодацию дітей з особливими освітніми потребами до вимог всієї системи освіти, що в цілому залишається незмінною, не пристосованою для навчання такої категорії учнів.

Уточнено, що діти з особливими освітніми потребами – це особи, які мають певні особливості розвитку та потребують специфічного педагогічного супроводу, спрямованого на додаткову компетентну підтримку в освітньому процесі.

2. Визначено, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є складним, інтегративним особистісно-професійним утворенням, що передбачає систему поглядів і переконань, професійних знань, умінь та навичок для вирішення професійних завдань засобами музичного мистецтва, що формуються на основі усвідомлення мотивів і потреб у такій діяльності з урахуванням особливостей розвитку інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти.

3. У структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти виокремлено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, а також обрано критерії та показники означеного феномену: особистісно-настановний (показники: усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами; здатність виявляти толерантність; наявність емпатії); орієнтаційно-інформаційний (показники: обізнаність із теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; із сучасними психолого-педагогічними методами навчання і виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії); операційно-процесуальний (показники: вміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими

освітніми потребами; здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини; розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами) та оцінно-корегувальний (показники: здатність до рефлексії власної професійної діяльності; здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії). На основі визначених критеріїв і показників схарактеризовано чотири рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: високий, достатній, задовільний і низький.

4. Визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: актуалізація розвивального середовища закладу вищої освіти, спрямованого на стимулювання творчості майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньо-професійній (за характером) і музичній (за змістом) діяльності; використання інтерактивних методів навчання в процесі партнерської взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва як учасників освітнього процесу; наповнення компонентів освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти.

5. Розроблено й апробовано модель та експериментальну методіку формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що містить мету, наукові підходи та принципи, педагогічні умови, компоненти та критерії оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, навчальні цілі, засоби, форми й методи організації навчання на кожному етапі (ціннісно-зумовлений, практико-хронологічний, аналітично-творчий).

Експериментальна методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачала комплексне впровадження визначених і науково обґрунтованих педагогічних умов упродовж ціннісно-зумовленого, практико-хронологічного, аналітично-творчого етапів, включення до процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розробленого елективного навчального курсу «Основи професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти». Метою ціннісно-зумовленого етапу було формування позитивного емоційного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та дітей з особливими освітніми потребами, зокрема. Другий – практико-хронологічний етап – сприяв систематизації та формуванню знань щодо специфіки функціонування інклюзивного освітнього середовища та професійної діяльності в ньому вчителя музичного мистецтва. Третій – аналітично-творчий – передбачав формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вмій і навичок ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Для кожного етапу було визначено освітні цілі, зміст, засоби, форми і методи їх реалізації (лекції, тренінги, відкриті трибуни, круглі столи, дискусії, кейс-стаді, мозковий штурм, ділові ігри, практичні справи, ігрове моделювання тощо).

6. Установлено, що реалізація моделі й експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти з комплексним впровадженням визначених педагогічних умов дозволила досягти значних позитивних змін у рівнях вияву означеного феномену у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на високому рівні характерна для 15,2% майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної (було 3,6%) і 4,7% – контрольної (було 3,8%) груп, на достатньому рівні – 49,1% респондентів експериментальної (було 12,5%) та



12,3% – контрольної (було 13,2%) груп, на задовільному рівні – 27,7% студентів експериментальної (було 40,2%) і 42,4% – контрольної (було 42,4%) груп, на низькому рівні – 8% майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної (було 43,7%) та 40,6% – контрольної (було 40,6%) груп. Статистичну значущість і не випадковість позитивних зрушень доведено застосуванням медіанного критерію.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усієї повноти їх висвітлення і не претендують на всебічне розкриття означеної проблеми. Перспективу подальших досліджень убачаємо у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти в системі неперервної освіти та розробленні інтерактивних курсів дистанційного навчання в межах освітньо-професійних програм підготовки вчителів музичного мистецтва.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Компоненти Критерії	Показники	Діагностувальний інструментарій
<i>Мотиваційний компонент</i>  <i>особистісно-настановний критерій</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлення значущості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами;</li> <li>- здатність виявляти толерантність;</li> <li>- наявність емпатії;</li> </ul>	<p>питальник (розроблений автором); експрес-питальник «Індекс толерантності»; методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка</p>
<i>Когнітивний компонент</i>  <i>орієнтаційно-інформаційний критерій</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обізнаність із теоретичними основами інклюзивної освіти та організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва;</li> <li>- обізнаність з особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами;</li> <li>- обізнаність із сучасними психолого-педагогічними методами навчання та виховання на уроках музичного мистецтва в умовах інклюзії;</li> </ul>	<p>тести</p>
<i>Діяльнісний компонент</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами;</li> </ul>	<p>ділова гра; метод кейсів; аналіз планів уроку</p>

<p><i>операційно-процесуальний критерій</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини;</li> <li>- уміння розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами;</li> </ul>	
<p><i>Рефлексивний компонент</i></p> <p><i>оцінно-корегувальний</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до рефлексії власної професійної діяльності;</li> <li>- здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва;</li> <li>- здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзії.</li> </ul>	<p>методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова; питальник «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога» (Л. Горбунова, І. Цвелюх); «Прогностична задача» (Л. Регуш, Н. Сомова)</p>

## Питальник

*Інструкція.* За шкалою семантичної диференціації визначте рівень значущості поданих тверджень та прокоментувати їх (за бажанням)

1. В умовах розвитку інклюзивної освіти вкрай важливого значення в сучасних закладах загальної середньої освіти набуває урок музики.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький      високий

**Коментар:**

---



---



---



---

2. Використання музики як засобу розвитку й корекції дитячого організму є надзвичайно важливим для забезпечення нормалізації життєдіяльності дітей з особливими потребами.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**

---



---



---



---

3. Я хочу використовувати музичне мистецтво як засіб впливу на всі основні сфери людини (фізичну, психічну та розумову), що допомагає в роботі з дитиною з особливими освітніми потребами.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**

---



---



---



---

Дякуємо за співпрацю!

## Експрес-питальник «Індекс толерантності»

## Бланк методики

*Інструкція.* Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні чи не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку чи будь-який інший значок напроти кожного твердження.

	№	Твердження	Абсолютно не згоден (-на)	Не згоден (-на)	Швидше не згоден (-на)	Швидше згоден (-на)	Згоден (-на)	Повністю згоден (-на)
I.	1.	У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, ніж у шлюбах між людьми однієї національності.	6	5	4	3	2	1
	2.	До кавказців почнуть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку.	6	5	4	3	2	1
	3.	Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж усі інші.	6	5	4	3	2	1
	4.	Я готовий (-а) прийняти членом своєї сім'ї людину будь-якої національності.	1	2	3	4	5	6
	5.	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей.	1	2	3	4	5	6
	6.	До деяких націй та народів важко добре ставитися.	6	5	4	3	2	1
	7.	Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом.	1	2	3	4	5	6
		Усього:						
	8.	У засобах масової інформації може бути представлена будь-яка думка.	1	2	3	4	5	6
	9.	Злидарі та бродяги самі винні у своїх проблемах.	6	5	4	3	2	1

II.	10.	З деякими людьми неприємно спілкуватися.	6	5	4	3	2	1
	11.	Усіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства.	6	5	4	3	2	1
	12.	Біженцям потрібно допомагати не більше, ніж усім іншим, оскільки у місцевих проблем не менше.	6	5	4	3	2	1
	13.	Для наведення порядку в країні потрібна «сильна рука».	6	5	4	3	2	1
	14.	Приїжджі повинні мати ті ж права, що й місцеві жителі.	1	2	3	4	5	6
	15.	Будь-які релігійні течії мають право на існування.	1	2	3	4	5	6
		Усього:						
III.	16.	Якщо друг зрадив, потрібно помститися йому.	1	2	3	4	5	6
	17.	У суперечці може бути правильною лише одна думка.	6	5	4	3	2	1
	18.	Навіть якщо у мене є своя думка, я готовий (-а) вислухати й інші.	1	2	3	4	5	6
	19.	Якщо хтось чинить зі мною грубо, я відповідаю тим самим.	6	5	4	3	2	1
	20.	Людина, яка думає не так як я, дратує мене.	6	5	4	3	2	1
	21.	Безлад мене дуже дратує.	6	5	4	3	2	1
	22.	Я хотів (-ла) би стати терпимішою людиною по відношенню до інших.	1	2	3	4	5	6
		Усього:						
		Загальний підсумок:						

Дякуємо за співпрацю!

### Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко)

Тест на емпатію В. Бойко використовується з метою дослідження виявів емпатії: оцінки здатності особистості співпереживати проблемам інших людей, вміння розуміти думки і почуття іншого.

#### Бланк методики

*Інструкція.* Оцініть, чи властиві вам такі особливості, чи згодні ви з твердженнями: на зазначені запитання дайте відповідь «так» (+) або «ні» (-).

	<i>Твердження</i>	<i>Відповіді</i>
1.	Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.	
2.	Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я, зазвичай, залишаюся спокійним (-ою).	
3.	Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.	
4.	Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх колег.	
5.	Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.	
6.	Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.	
7.	Я з цікавості зазвичай розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі.	
8.	Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.	
9.	Моя інтуїція – надійніший засіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.	
10.	Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої людини – нетактовно.	
11.	Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.	
12.	Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчутти її звички і стани.	
13.	Я рідко розмірковую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.	

14.	Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.	
15.	Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування справджуються.	
16.	У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.	
17.	Іноді близькі дорікають мені за черствість, неуважність до них.	
18.	Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.	
19.	Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.	
20.	Чужий сміх зазвичай передається і мені.	
21.	Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.	
22.	Плакати від щастя нерозумно.	
23.	Я здатен (-на) цілком злитися з коханою людиною, ніби розчинившись в ній.	
24.	Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів (-ла) з півслова, без зайвих слів.	
25.	Я часто мимоволі чи з цікавості підслуховую розмови сторонніх людей.	
26.	Я можу залишатися спокійним (-ою), навіть якщо всі навколо мене хвилюються.	
27.	Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полицки».	
28.	Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.	
29.	Мені було б складно щиро й довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.	
30.	У мене творча натура – поетична, художня, артистична.	
31.	Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.	
32.	Я засмучуюся, коли бачу людину, яка плаче.	
33.	Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.	
34.	Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волюю перевести розмову на іншу тему.	
35.	Якщо я бачу, що у когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.	
36.	Мені складно зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.	

*Дякуємо за співпрацю!*



**Навчально-тематичний план елективного навчального курсу  
«Основи професійної діяльності майбутніх учителів  
музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти»**

<b>Теми</b>	<b>Лекційні заняття</b>	<b>Практичні заняття</b>	<b>Індивідуальне навчально-дослідне завдання</b>
1. Уплив музичного мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами	лекція-презентація 2 год.	<i>Відкрита трибуна</i> «Інклюзія й музика: забаганка чи необхідність?» – 2 год.	Підготовка сценарію музичного заходу за участі дітей з особливими освітніми потребами
		<i>Круглий стіл</i> «Сучасний учитель музичного мистецтва як провідник змін» – 2 год.	
2. Толерантність та емпатія як соціально-психологічні якості особистості		<i>Тренінг:</i> «Толерантність та емпатія в просторі інклюзії» – 2 год.	
		<i>Тренінг:</i> «Різні діти – різні ми» – 2 год.	
3. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен	лекція-презентація 2 год.	Кейс-стаді «Особливі освітні потреби дітей та врахування їх в організації навчання на уроках музичного мистецтва» – 2 год.	
4. Технології інклюзивної освіти в професійній діяльності вчителів музичного мистецтва	лекція-презентація 2 год.	Кейс-стаді «Адаптації та модифікації» – 2 год.	
5. Сучасні психолого-педагогічні методи навчання й виховання в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва в умовах інклюзії	лекція-презентація 4 год.	<i>Практичні вправи</i> «Музикотерапія в інклюзивному просторі» – 2 год.	
		<i>Ділова гра</i> «Використання музикотерапії на уроках музичного мистецтва» – 2 год.	
		<i>Ігрове моделювання:</i> «Сучасний урок музичного мистецтва в інклюзивній школі» – 4 год.	
Усього	10 год.	20 год.	30 год.