

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет мистецтв
Кафедра музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Овчаренко Н. А.

Реєстраційний № _____

«__» _____ 20__ р.

«__» _____ 20__ р.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
З ВИКОРИСТАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО
ОСВІТНЬО-МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ

Кваліфікаційна робота студентки
групи МХКм-22

ступінь вищої освіти «магістр»

спеціальності 014

Середня освіта (Музичне мистецтво)

Заїменко Марії Сергіївни

Керівник: доктор педагогічних наук,
професор Овчаренко Н. А.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (прізвище, ініціали)

_____ (прізвище, ініціали)

_____ (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ОСВІТНЬО-МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ.....	7
1.1. Науково-термінологічне поле дослідження.....	7
1.2. Сутність та структура інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо мистецького досвіду	26
1.3. Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду.....	35
Висновки до розділу 1.....	40
РОЗДІЛ 2. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ОСВІТНЬО-МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ.....	42
2.1. Діагностика рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду.....	42
2.2. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду та інтерпретація результатів дослідження.....	52
Висновки до розділу 2.....	65
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72
ДОДАТКИ.....	84

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування сучасної української освіти спрямоване на модернізацію її на гуманістичних та демократичних засадах, а також створення альтернативної моделі психолого-педагогічної підтримки учнів, що мають особливі освітні потреби, потребує вирішення питань щодо здійснення права вибору діапазону та рівня освітніх потреб, форми навчання, впровадження арт-технологій з такими дітьми, розробки корекційно-реабілітаційної бази для роботи із зазначеною категорією учнів. Сучасні складні обставини, у яких знаходиться українське суспільство, пов'язане з російською військовою агресією в країні, ставлять нові виклики перед вітчизняними учителями, викладачами, які мають враховувати фізичний, психо-емоційний стан дітей, студентів під час освітнього процесу. Реалії засвідчують, що зросла кількість дітей і молоді, які мають особливі освітні потреби і потребують інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Тому питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних надавати освітні послуги в таких умовах освітнього середовища, є надзвичайно актуальним.

Досвід інклюзивної освіти, накопичений в Європі та Україні, показує, що стратегічною метою та завданням мистецької освіти є формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як необхідної складової їх професії. З-поміж наукових досліджень, які висвітлюють різноманітні аспекти підготовки учителів до роботи з молоддю та дітьми, що мають особливі потреби, особливої уваги заслуговують наукові праці М. Андрєєвої, Ю. Богінської, А. Колупаєвої, М. Порошенко, С. Сисоєвої, М. Чайковського, О. Чеботаренко та ін. Питання формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва висвітлено багатьма сучасними музикантами-науковцями, такими як: О. Олексюк, Т. Пляченко, А. Растригіна, Р. Савченко, О. Щолокова, а також і іншими науковцями у мистецькій освіті, якими розглядаються теоретико-

методологічні та практичні аспекти її формування. У дослідженнях вітчизняних науковців розглядаються концептуальні засади формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів (К. Богяну, Н. Овчаренко та ін.).

Разом з тим, аналіз наукових досліджень свідчить, що в теорії та практиці мистецької освіти питання щодо формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є недостатньо розкритим. Враховуючи необхідність і нагальність вирішення актуальної проблеми вітчизняної мистецької освіти, темою нашої роботи обрано: **«Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду».**

Метою дослідження – теоретично обґрунтувати та практично перевірити педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати стан вивчення зазначеної проблеми в науковому дискурсі та визначити науково-термінологічне поле дослідження.

2. Окреслити сутність та структуру інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду.

4. Практично дослідити ефективність педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду.

Об'єкт дослідження – процес формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду.

Методи дослідження – *теоретичні*: аналіз нормативних документів, сучасних наукових праць для з'ясування стану вивчення зазначеної проблеми в контексті європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду; аналіз, синтез, обґрунтування, узагальнення для визначення науково-термінологічного поля дослідження та виявлення сутності й структури інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва; моделювання для розробки педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва; *емпіричні*: спостереження, релевантних творчих завдань для перевірки ефективності педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва з використанням європейського та українського мистецького досвіду; *математичні* – для здійснення підрахунків дослідження.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці доцільних педагогічних умов та відповідних їм методів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати дослідження можна використовувати під час проведення групових та індивідуальних занять з таких дисциплін як: «Методика постановки голосу», «Вокальний клас», «Практикум за фахом з методикою викладання вокалу»; у процесі проведення позааудиторних форм роботи з цих дисциплін.

Апробація дослідження. Основні положення кваліфікаційної роботи було апробовано на кафедрі методики музичного виховання, співу та хорового диригування; на VI Міжнародній студентській науково – практичній конференції «Микола Лисенко-музичний символ української нації» (23 березня 2023 р. М. Кропивницький), I Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (12 травня 2023 р. м. Кривий Ріг), IX міжнародній науково-практичній конференції молодих учених і студентів

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (20–21 жовтня 2023р. М. Одеса).

Результати дослідження відображено у публікаціях:

1. Заїменко М. Творчість українських композиторів ХХІ століття як засіб формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (на прикладі творів Б. Фільц). Кропивницький РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, (подано до друку).

2. Заїменко М. Сутність інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Кривий Ріг. Збірник наукових праць здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету, 2023. С. 133-136.

3. Заїменко М. Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва з використанням європейського досвіду. Матеріали і тези ІХ Міжнародної конференції молодих учених та студентів, 20–21 жовтня 2023 р. Одеса. 2023. С 53–54.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків списку використаних джерел, додатків.

Загальна кількість сторінок 85. Загальна кількість літературних позицій – 109. Кількість таблиць – 11.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ОСВІТНЬО-МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ

1.1. Науково-термінологічне поле дослідження

Особливість сучасної української освіти полягає в тому, щоб осучаснити її засадах гуманізму та демократії, а також створити альтернативні моделі психолого-педагогічної підтримки учнів, що мають особливі потреби в навчанні, розробити корекційно-реабілітаційні роботи з такою категорією дітей, надати права вибору діапазону і рівня освітніх потреб, форми навчання, а також розробити корекційно-реабілітаційну роботу з такими дітьми. Тому питання підготовки педагогів, які є компетентними за таких умов у освітньому середовищі є досить актуальним.

Серед досліджень науки, за допомогою яких показано різноманітні робочі аспекти з молоддю та дітьми з особливими потребами, особлива увага належить вченим М. Андрєєвій, Ю. Богінській, А. Колупаєвій, О. Рассказовій, М. Чайковському. Європейський та український досвід показує, що стратегічною метою та завданням професійної освіти є формування у вчителів інклюзивної компетентності, що є складовою їх професії.

Для розкриття нашого ключового поняття «інклюзивна компетентність вчителя музичного мистецтва», ми вважаємо правильним та необхідним сформулювати та обґрунтувати науково-термінологічне поле дослідження, яке включає систему базових понять та категорій, пов'язаних з дослідженням формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва з використанням європейського та українського мистецького досвіду. Найважливішими для нашої роботи є поняття «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзія», «інклюзивна компетентність».

Перш за все, дамо визначення терміну «компетентність». Звернувшись до «Нового тлумачного словника української мови» [66, с. 552] та «Сучасного тлумачного словника української мови» [86, с. 224], ми виявили, що компетентним називають того, хто тямущий, добре обізнаний з чим-небудь та має достатньо знань у певній галузі. У словнику іншомовних слів компетентність (від лат. *Competens*- відповідний, належний) означає обізнаність, авторитетність, поінформованість [83, с. 282].

Звернувшись до Закону України «Про вищу освіту» (2014) знаходимо визначення поняття компетентності як динамічної комбінації способів мислення, знань, умінь, практичних навичок, світоглядних, професійних та громадянських якостей, морально етичних цінностей і визначає спроможність індивіда до успішного здійснення професійної та в подальшому навчальну діяльність і є підсумком навчання на певному вищому освітньому рівні, і це означає, що відповідно до закону, вищу освіту розглядають як здобуття певних компетентностей, якими опанували в освітній установі (вищому навчальному закладі) за певною кваліфікацією та галуззю знань, що їй відповідає, на рівні вищої освіти, які, на відміну від рівня повної загальної середньої освіти, є вищими за складністю [34]. Також, у Державному стандарті початкової загальної освіти дається визначення компетентності як інтегрованої здатності особистості, набуто у процесі навчання, що складається з досвіду, цінностей, знань, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися практично [26].

Сучасні зарубіжні та вітчизняні науковці теж по-різному тлумачать поняття компетентності. Так, голова Міжнародної комісії з освіти XXI століття, французький дослідник Ж. Делор у 1996 році в доповіді для ЮНЕСКО описав основні чотири принципи-«стовпи» освіти: вчитися жити, навчитися працювати, вчитися жити з іншими, вчитися жити разом [25, с. 3]. В першу чергу, визначили необхідність набуття знань з урахуванням швидких змін, що пов'язані з новими формами соціальної та економічної діяльності, а також прогресом у науці; поєднання достатньо широких загальних знань з можливістю вивчати обмежену кількість предметів. Також є необхідним

набувати компетентності, навчитися працювати, адже це дає можливість вирішувати численні ситуації, що складно передбачити, а це полегшить роботу в колективі та групі. Автор запропонував дати можливість студентам та школярам набувати досвіду та перевіряти власні здібності, виконуючи різні види соціальної та професійної діяльності, поєднуючи роботу та навчання.

На думку провідних українських науковців компетентність повинна містити в собі не лише навички і досвід, професійні знання у спеціальності а й також ставлення до справи, позитивні інтереси і прагнення, схильності, бути здатним ефективно використовувати уміння і знання та володіти особистісними якостями, аби забезпечити потрібний результат у конкретній робочій ситуації та робочому місці [27, с. 96]. Так, зокрема, І. Зязюн розуміє під поняттям «компетентність» здатність до вирішення професійних задач певного визначеного класу, яка потребує досвіду, реальних умінь, знань та навиків [38, с.14]. До поняття компетентності звертається й І Климова, розглядаючи компетентність як особистісну характеристику фахівця та результат набуття компетенцій, та визначає складові поняття через здобутий фаховий досвід, рефлексію на результати власної професійної діяльності, навички, знання та вміння [46, с. 32].

Н. Бібік розкидає інший аспект компетентності та вважає, що компетентність являє собою результати освіти, які досягаються засобами соціальної взаємодії, а не лише засобами змісту освіти; як у інституційному культурному контексті, так і в міжособистісному [5 с. 46]. Підтримує таку думку й О. Пометун, розкриваючи поняття компетентності через «результативно-діяльнісну характеристику освіти» або «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» [71, с. 17]. Елементи, перераховані вище, дозволяють особистості вирішувати проблеми, які присутні у певній сфері діяльності, знаходити оптимальне рішення. На думку дослідниці компетентність може диференціюватися за рівнями і нижній її рівень є

достатнім та мінімально необхідним для того, щоб бути успішним у певній діяльності та досягти результату.

Вчена І. Родигіна розглядає компетентність як педагогічне явище і підкреслює головну її особливість, а саме, що компетентність не є специфічними предметними вміннями та навичками, навіть не абстрактними загальнопредметними діями чи логічними операціями (хоча, безумовно, спирається на останні), а конкретні та життєві, що є необхідними взагалі будь-якій людині будь-якого сімейного стану, професії, віку [77, с. 32–33].

Професор В. Ягупов вважає, що компетентність означає підготовку до певної професійної діяльності та наявність у фахівця якостей, що будуть важливими для сприяння цієї діяльності [100, с. 6]. Поняття компетентності розглядається і українським педагогом Н. Мойсейюк, який вважає під компетентністю особистісну якість, яка потрібна для продуктивної та якісної діяльності у певній сфері, наголошуючи, що її складають не вміння та навички, які є загальними та абстрактними, а життєві та конкретні, що необхідні людині будь-якого фаху чи віку [64, с. 639].

Звернувшись до праць О. Антонової та Л. Маслака, можна сказати, що вони пропонують розглядати компетентність у багатьох аспектах: системному, гармонійному, інтегрованому поєднанні норм, знань, навичок та умінь, рефлексії та емоційно-ціннісного ставлення, які є складовими мінімальної готовності особистості, щоб вирішувати практичні завдання [1, с. 101]. Український дослідник М. Головань комплексно трактує поняття компетентності і зазначає, що компетентністю називають володіння компетенцією, яке включає особисте ставлення до продукту та предмету діяльності і виявляється у ефективній діяльності; компетентністю є інтегративне утворення особистості, що поєднує у собі досвід, властивості особистості, навички, вміння та знання, досвід, готовність до вирішення проблем та завдань, які виникають в реальних життєвих ситуаціях, при цьому усвідомлюючи наскільки предмет та результат діяльності є значущим

[19; с .29]. За визначенням С. Бондара, компетентністю називають здатність особистості до дії [11, с. 9].

Отже, розглянувши та проаналізувавши визначення компетентності різними науковцями, ми дотримуємося визначення поняття компетентності, яке подане в Законі України про вищу освіту (2014), а саме, що компетентність є динамічною комбінацією способів мислення, знань, умінь, практичних навичок, світоглядних, професійних та громадянських якостей, морально етичних цінностей і визначає спроможність індивіда до успішного здійснення професійної та в подальшому навчальну діяльність і є підсумком навчання на певному вищому освітньому рівні.

Підсумовуючи, можна сказати, що компетентність – це соціокультурна та інтелектуальна якість людини, що знаходить свій прояв у поведінці та діяльності особистості, а також у її вмінні співпрацювати з іншими людьми під час вирішення різноманітних питань, завдань та проблем, які є у житті, і при цьому усвідомлювати важливість предмету та результату діяльності.

Надалі розглянемо поняття *професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва*.

Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі «*професійна компетентність*» вчителя визначається як єдність практичної та теоретичної готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність; властивість особистості, що виявляється у спроможності до педагогічної діяльності; здатність до результативних дій та ефективного вирішення проблемних та стандартних ситуацій, які виникають у діяльності педагога [81, с. 93].

На думку академіка С. Сисоєвої, професійно-педагогічна компетентність визначається як професійно-особистісна характеристика викладача, що є інтегральною і рівень її сформованості свідчить про змогу реалізації професійних функцій в аспекті кількох предметних задумів, вирішувати професійні завдання згідно визначених державних стандартів, демонструючи особистісні якості та проявляючи власний стиль [80, с. 187].

Вчений О. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як сукупність вмінь майбутнього педагога та структурування практичних та наукових знань для того, щоб вирішення професійних завдань було ефективним [28, с. 7]. Як доречно зазначає О. Дубасенюк, сутність такого поняття покладено в основу поняття «професійної підготовленості і вважає, що це сформована готовність вчителя до дій у конкретній педагогічній ситуації, використовуючи методи, засоби, прийоми виховної діяльності, відповідні обставинам [29, с. 7].

На думку А. Волосенка, професійна компетентність майбутнього вчителя є складною інтегративною якістю особистості, що включає володіння ним професійними вміннями та знаннями, творчі здібності для забезпечення успішної педагогічної діяльності, готовність та здатність до реалізації свого потенціалу (досвід, знання, уміння, особистісні якості тощо) [17, с. 147-148].

Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається вченою А. Растригіною як така, що включає в себе спеціальні фахові та інтегровані компетенції. Насамперед, вчена заглиблюється у специфіку вокально-хорової діяльності педагогів-музикантів [76]. Дослідник Л. Беземчук під компетентністю майбутнього вчителя музики розуміє здатність особистості здійснювати професійну діяльність, що включає в себе результати розвитку, навчання та виховання в установах вищої педагогічної освіти: особистісні якості, вміння та знання є необхідними для того, щоб виконувати професійну інноваційну діяльність у мистецькій галузі, що відповідає суспільним вимогам [4, с. 11].

Звернувшись до праць ще однієї сучасної дослідниці Л. Аристової, ми виявили, що вона трактує професійну компетентність вчителя музичного мистецтва як інтегральну професійну якість, сплав знань, досвіду, навичок та вмінь учителя [2]. Вчена Т. Ткаченко розуміє під поняттям «професійна компетентність вчителя музики» комплексну характеристику особистості, яка сполучає особистісні, комунікативні і професійні якості і дозволяє досягнути у професійній діяльності якісних результатів [87, с. 307]. На думку автора,

структуру професійної компетентності вчителя музики складають такі компоненти як особистісний, комунікативний та професійно-особистісний, кожному з яких відповідають професійно-особистісні властивості і певні компетенції, які є базовими для даної компетенції.

У праці О. Горбенко професійна компетентність майбутнього вчителя музики визначена як інтегрована, системна якість, здатність розуміти й засвоювати жанрово-стильові особливості, основні закономірності, усвідомлювати художньо-образний зміст музичних творів у контексті навколишньої дійсності, володіти засобами художньо-виконавського втілення. Музично-виконавську компетентність авторка виокремлює як ключову, базову в системі підготовки вчителя музики, інтерпретуючи її як інтегровану професійно-значущу якість особистості, що проявляється у здатності вчителя музики творчо самовиражатися різних видах музично-виконавської діяльності та художньої інтерпретації [22, с. 10]. О. Горбенко наголошує, загалом, на тому, що музично-виконавська діяльність є основоположною у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

У дослідженні Т. Карпенко розглянутий значно вузький аспект формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, яка визначає шляхи вдосконалення педагогічно-виконавської майстерності студентів у концертмейстерській діяльності і виділяє концертмейстерську компетентність як самостійний компонент. Т. Карпенко трактує поняття концертмейстерської компетентності як інтегративної здатності педагога-музиканта, яка забезпечує готовність та успішність виконавсько-педагогічної діяльності на якісному високому професійному рівні [42, с. 18].

Вчена Н. Юдзінок вважає, що професійна компетентність вчителя музики пов'язана з музично-інтерпретаційною діяльністю, тлумачачи її як «особистісно-професійну якість, що визначає його (вчителя музики) здатність до осягнення художньо-змістової сутності музичних творів та їх матеріально-звукового втілення, слугує підґрунтям створення нових сфер фахової

діяльності та набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва» [99, с. 8].

На думку вченої І. Полубояриної професійна компетентність вчителя музики є інтегративним утворенням, яке виявляється у готовності до творчої діяльності і являє собою комплекс якостей та музичних здібностей особистості, музично педагогічних знань, умінь і навичок. Вона вважає, що професійна компетентність майбутнього вчителя музики включає акторські та музичні здібності, музичний смак, володіння навичками гри на музичних інструментах, методикою музично-естетичної роботи з дітьми, вміння керувати хоровим та вокальним колективом, наявність співоного голосу [70]. М. Михаськова на основі загальнопедагогічного підходу визначення формулює власне розуміння професійної (фахової) компетентності майбутнього вчителя музики як здатності до музично-освітньої діяльності, основою якої є музично-педагогічні вміння та знання, досвід емоційного ставлення до явищ музичного мистецтва. На її думку, ця специфічна інтегральна здатність поєднує в собі педагогічні та музичні складові і визначається змістом і метою музично-освітньої діяльності в школі [62].

Звертаючись у своїх працях до проблем професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін А. Козир зауважує, що ця категорія повинна в себе включати: широку обізнаність в галузі естетики, психології, мистецтвознавства, художньої культури, педагогіки; володіння практичними навичками та вміннями (психологічними, педагогічними, інструментально-виконавськими, хормейстерськими, художніми, хореографічними, акторськими); сформованість особистісних здібностей та якостей, що є необхідними, щоб здійснювати основні функції викладача мистецьких дисциплін – фахових та педагогічних (комунікативність, толерантність, зосередженість, витримка, тактовність, організаторсько-конструктивні здібності, здатність до ідентифікації та емпатії). На думку А. Козир, компетентність із позиції мистецької освіти визначається як сукупність мистецтвознавчих та психолого-педагогічних знань, навичок та

вмінь, творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладна готовність до його використання [48, с.53].

Як зауважує О. Щолокова, компетентність учителя музики передбачає здатність у будь-який момент знайти та відібрати необхідні знання з тої інформації, яку він має, а не стільки вміння та знання [98, с. 16]. Залежно від завдань та мети дослідження вченими виокремлено різні види професійної компетентності. Наприклад А. Маркова виділяє соціальну, спеціальну, індивідуальну, особистісну; О. Біляковська – методичну, когнітивно-технологічну, соціальну, комунікативно-ситуаційну, прогнозувально-рефлексивну, психолого-педагогічну, інформаційно-технологічну, аутопсихологічну, управлінську, загальнокультурну, соціокультурну, полікультурну, валеологічну.

Професія педагога-музиканта має свою неповторну специфіку. Особливе значення серед необхідних якостей, якими має оволодіти вчитель музики, є вміння захоплювати учнів, підтримуючи в них бажання до творчого самовираження на прикладі власного ставлення до творчості [39]. Розглядаючи професійну компетентність вчителя музичного мистецтва, за основу візьмемо трактування цього терміну В. Лозовецькою: «Професійна компетентність (лат. – profession – офіційно оголошене заняття; compete – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [58].

Вивчаючи психолого-педагогічні дисципліни майбутній учитель музичного мистецтва набуває знань про закономірності, форми та методи навчального процесу у школі, особливості учнів різного віку. Базовою основою навчання студентів музичних факультетів є музично-теоретичні дисципліни (сольфеджіо, гармонія, історія музичного мистецтва, аналіз музичних творів, поліфонія), спрямовані на те, щоб розкрити зміст музичного твору, сформувати музичну грамотність, розвинути музично-слухові уявлення

та музичні здібності. Під час занять у хоровому класі формуються професійні навички та вміння управляти хоровим колективом, співати в ньому. Заняття з постановки голосу спрямовані на розвиток вокальних здібностей, голосового апарату та формування вокально-педагогічних умінь.

Проаналізувавши визначення професійної компетентності, найбільш близьким нашому розумінню є твердження В. Лозовецької, яка визначає її як інтегративну характеристику особистісних і ділових якостей фахівця, яка відображає рівень досвіду, знань та умінь, моральної позиції фахівця для того, щоб досягнути успіху у певній професійній діяльності.

Отже, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва є інтегративною особистісною якістю та містить у собі поєднання музично-теоретичної та музично-практичної підготовки до професійної діяльності. Тому вивчення майбутнім вчителем музичного мистецтва дисциплін теоретичного і практичного характеру сприяє оволодінню естетичною сутністю музичного мистецтва, музично-історичними та психолого-педагогічними знаннями та дає можливість набутти вмінь і навичок виконавства (постановка голосу, хоровий спів, основний і додатковий музичний інструмент, диригування).

Детально розглянувши визначення поняття компетентності та професійної компетентності науковцями, перейдемо до визначення поняття «інклюзія». Аналіз наукових джерел показав, що науковці дають різні визначення цього терміну. Так, термін «інклюзія» (від англ. Inclusion-включення), за визначенням А. Карпуценка, означає процес збільшення участі у соціумі всіх громадян і, насамперед тих, в кого є складнощі фізичного розвитку, припускаючи розробку та впровадження таких рішень, що є конкретними і дозволяють кожному індивіду брати участь у соціальному а академічному житті [44, с. 8].

На думку вченої А. Колупаєвої термін інклюзія, що походить від англійського слова inclusion – включення, латинського include-включаю, заключаю, французького inclusive- включаючий в себе) є процесом реального

включення всіх громадян з труднощами психофізичного розвитку в активне життя суспільства. Термін «включення» означає, що дитина з обмеженими можливостями має право на відвідування загальноосвітнього закладу, але для цього надаються відповідні додаткові послуги, які приносять користь від спільного навчання зі здоровими однолітками та створюється необхідне адаптоване освітнє середовище [51]. Тобто, інклюзією називають приналежність до співтовариства (навчального закладу, групи друзів тощо), яка має на меті розкрити кожну дитину за допомогою освітньої програми, яка є достатньо складною, але водночас відповідає її здібностям. Вона полягає в тому, щоб адаптувати систему до потреб дитини, а її кінцева мета- підготовка осіб, які мають порушення у розвитку, до стилю та умов життя в суспільстві в якому вони живуть [49, с. 195]. Крім того, інклюзія враховує підтримку, потреби та спеціальні умови, що необхідні вихователям і вихованцям для того, щоб досягти успіху.

Інклюзія, як зазначено в Національній асамблеї інвалідів України, є процесом і політикою, що забезпечують всім членам суспільства участь у всіх сферах життєдіяльності [51, с. 78].

У педагогіці цей термін існує не так давно, тому вітчизняні науковці не знайшли єдиного тлумачення цього терміну. Під інклюзією Л. Міщик вважає процес збільшення ступеня участі всіх дітей у різних програмах та соціальному житті [63]. На думку дослідника В. Боднара, що займався проблемою інклюзивної освіти, поняття інклюзія походить inclusion- «включення» і розуміється як процес, що полягає у тому, аби збільшити ступінь участі всіх громадян у житті соціуму [10, с. 10]. Інклюзія сприяє кожній людині в її участі у суспільному житті з урахуванням її бажань [11, с. 57]. А ось З. Швеців, інший вітчизняний науковець, зазначає, що проаналізувавши поширені у наукових колах тлумачень, інклюзія має розглядатися як залучення до процесу освіти дітей з несхожістю, відмінностями, неповторністю, унікальністю, а не лише тих, в яких присутні обмеження здоров'я [97, с. 44].

У своїй роботі «Реалізація освітньої політики в умовах формування інклюзивного освітнього простору» Р. Кзенко, Т. Пікож і К. Супрун вважають, що інклюзія передбачає не тільки навчання дітей з особливими потребами у єдиному середовищі загальної освіти, а й забезпечує рівні можливості для здобуття якісної шкільної освіти, а також активну участь усіх школярів у повноцінному процесі навчання, вчитися жити всім разом, наводять офіційне ставлення ЮНЕСКО до сутності інклюзії в освіті [47, с. 57].

У дисертації 2016 року вчений М. Чайковський зазначає, що коли більшість науковців під час визначення інклюзії, перш за все, звертають увагу на її характерні особливості. Зокрема, інклюзія пов'язана з [93]: 1) отриманням позитивного досвіду, який набуває учень, беручи участь у навчальному процесі; 2) можливістю дітей навчатись в закладі загальної освіти та мати для цього необхідні пристосування; 3) визначенням та подоланням перешкод; 4) комплексними результатами та досягненнями навчання; 5) постійним процесом пошуку шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, що є найбільш ефективними. Інклюзію останнім часом розглядають у більш широкому розумінні. А. Колупаєва, зокрема, пропонує визначення інклюзії як процесу та політики, якій потрібні зміни на всіх освітніх рівнях, є взагалі одним з багатьох аспектів інклюзії в суспільстві [49].

Отже, проаналізувавши як визначають поняття «інклюзія» вчені, найбільш правильним, на нашу думку, є визначення А. Карпуценка, який зазначає, що термін інклюзія походить від англійського слова inclusion (включення) і означає процес збільшення участі в суспільстві громадян і, насамперед, таких, хто має складнощі у фізичному розвитку і при цьому припускає, що можна впровадити такі рішення, які будуть конкретними і дозволять кожному індивіду брати участь у житті суспільства. *Інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, але, насамперед, її відчують ті, хто має ментальні чи фізичні проблеми і потребує особливого освітнього середовища.*

Тепер перейдемо до розгляду поняття *«інклюзивна освіта»*. Вона є сучасною інноваційною тенденцією і широко обговорюється теоретиками та практиками в науковому просторі: психологами, медиками, дифектологами, логопедами, корекційними педагогами, реабілітологами та іншими. Це пов'язано з тим, що за останній час збільшилася кількість дітей з різними порушеннями розвитку і з тим, що освітня парадигма змінилася на гуманістичну («школа для всіх», «освіта для всіх»), а також зі зміною в освіті ціннісних орієнтацій [50, с. 59].

Звернувшись до Концепції розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН від 01.10.2010 р., № 912, варто зазначити, що в ній інклюзивне навчання розглядається як комплексний процес, що забезпечує рівний доступ до якісного навчання учням, в яких є особливі освітні потреби, організовуючи навчання в закладах загальної освіти шляхом застосування особистісно – зорієнтованих навчальних методів, а також враховуючи особливості навчально-пізнавальної діяльності, які присутні у таких школярів [53]. У цій концепції наголошено на запровадженні інклюзивної освіти ще у дошкільних освітніх закладах, в яких виховна діяльність є провідною.

Інклюзивна освіта є комплексним процесом, що забезпечує рівний доступ до якісного навчання шляхом організації діяльності в освітніх установах, основою яких є застосування особистісно-орієнтованих навчальних методів, враховуючи індивідуальні особливості. На основі відповідного нормативно–правового, навчально-методичного, інформаційного та технічного забезпечення базується визначення оптимальних засобів і шляхів впровадження інклюзивного навчання [24, с. 27].

Звернувшись до «Енциклопедії освіти», можна сказати, що інклюзивна освіта визначається там як система освітніх послуг, заснованих на принципі забезпечення права дітей навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини, яка має особливі освітні потреби, зокрема дитина, що має особливості психофізичного розвитку, в умовах закладу загальної освіти [31, с. 11].

За визначенням зарубіжного дослідника П. Мітлера інклюзивна освіта є першим кроком на шляху досягнення кінцевої мети: створити суспільство, яке дасть можливість дітям та дорослим незалежно від віку, статі, здібностей, етнічних належностей, відсутності або наявності ВІЛ – інфекції та порушень розвитку здійснювати внесок у життя суспільства та повноцінно брати участь у ньому [104]. У такому суспільстві з забобонами та дискримінацією ведеться активна боротьба, а відмінності поважають та цінують.

За визначенням Т. Ломрана, інклюзивна освіта – це суперечлива концепція, основу якої складають різноманітні підходи та методи, що змінюються від регіону до регіону [102]. Слідуючи за П. Мітлером, автор дослідження вносить пропозицію розглядати інклюзивну освіту процесом подолання бар'єрів участі, тобто виявити те, що виключає групи дітей або окремих учнів з навчання у школі зі своїми ровесниками, а потім забезпечити подолання таких бар'єрів [103].

На думку Т. Скорик інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти змальовує найголовнішу демократичну ідею про те, що діти є цінними членами суспільства, а також активними його членами. Інклюзія полягає у розкритті кожного школяра за допомогою достатньо складної освітньої програми, яка відповідає здібностям, враховує спеціальні умови, потреби, підтримку, яку надає психолого-педагогічний та медико соціальний супровід [82, с. 172].

В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію чи сегрегацію дітей і забезпечують рівне ставлення до всіх людей, створюючи умови для тих дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта є процесом розвитку загальної освіти, що передбачає аби освіта була доступною для всіх у контексті пристосування до потреб всіх школярів, забезпечуючи таким чином доступ до освіти дітям з особливими потребами [107, с. 10]. На думку нідерландського вченого К. Рейсвейка, саме інклюзивна освіта буде сприяти: визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятною нормою; розвитку дитячих здібностей; створенню

систем підтримки; задоволенню особливих потреб; участі батьків у навчанні та лікуванні їх дітей; функціональному підходу до навчання та лікування [68, с. 10].

Базовими принципами в інклюзивній освіті є: надання допомоги в освітньому процесі; надання кожній дитині, незважаючи на відмінності можливість навчатися та розвиватися; враховувати учнівські потреби щодо темпу та видів освіти; гарантія на співучасть, солідарність, взаємодопомогу між всіма учасниками простору в освіті, який є безбар'єрним; розробка стратегії розвивальних та освітніх заходів зважаючи на потреби учнів [78].

Проаналізувавши поняття інклюзивної освіти, найбільш правильним на нашу думку є визначення Е. Данілавічуте, який вважає, що на основі відповідного нормативно-правового, матеріально-технічного, навчально-методичного забезпечення базується визначення оптимальних шляхів впровадження інклюзивного навчання, а інклюзивна освіта, в свою чергу, є комплексним процесом, який надає доступ для якісного навчання шляхом організації освітнього процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу.

Отже, інклюзивна освіта – це процес, що організовується комплексно і надає можливість якісно навчатися, організовуючи освітній процес за допомогою особистісно-орієнтованого підходу і на основі матеріально-технічного, нормативно-правового, навчально-методичного забезпечення визначаються шляхи впровадження інклюзивного навчання, що є оптимальними.

Надалі розглянемо термін «*інклюзивна компетентність*». У «Концепції розвитку інклюзивної освіти» цим терміном позначають інтегральну характеристику вчителя (асистента, педагога), яка впливає на здатність до вирішення професійних завдань, використовуючи інклюзивний підхід до освітньої діяльності [53].

Т. Соловей та М. Чайковський у дослідженнях трактують інклюзивну компетентність як рівень вмінь та знань, які потрібні для того, щоб виконувати професійні функції в умовах інклюзивного навчання; як обсяг знань та умінь,

який втілюється у здатності до виконання професійних функцій, враховуючи особливі потреби молоді з вадами здоров'я та інтегрувати їх у середовище закладу загальної освіти та створити умови саморозвитку та розвитку [85, с. 223].

Інклюзивна компетентність розглядається також дослідницею Т. П'ятаковою як інтегральну характеристику вчителя (педагога, асистента), що впливає на здатність до вирішення професійних завдань в умовах інклюзивного підходу в освітній діяльності [69, с. 93–98]. Н. Клименюк розкриває інклюзивну компетентність як «інтегративно-особистісну професійну сформованість, що зумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, враховуючи різні можливості осіб з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень) прихованих можливостей, здатності до певної діяльності та соціальної адаптації» [45, с. 79].

За І. Хозраткуловою у визначенні інклюзивної компетентності поставлено акцент на вміннях практичної організації спільної діяльності дітей різних категорій, адекватної оцінки рівня засвоєння навчального матеріалу учнями, які мають різні типи порушень розвитку, вибір відповідних прийомів виховного впливу на дітей у класі [92, с. 283]. Також близьким за змістом до терміну інклюзивної компетентності є визначення терміну «інклюзивна готовність», що був введений у науку В. Хитрюк. Дослідниця, визначаючи його зміст, каже, що це складна інтегральна особистісна якість, що спирається на сукупності професійних, академічних та соціально-особистісних компетенцій і є передумовою для того, щоб професійно-педагогічна діяльність була здійснена успішно [14].

Розглядаючи ще одне близьке за змістом поняття «інклюзивна компетентність педагога», ми спираємось на думку Ю. Бойчука про те, що вона є обумовленою інтегрованою системою дій, що дає змогу здійснення

професійних функцій у процесі інклюзивної освіти [8, с. 113–118]. Враховуючи інклюзивну компетентність вчителя в його спеціальні професійні компетентності, вчені Ю. Бойчук та О. Бородіна вважають, що формування її відбувається на інклюзивних знаннях, спеціальних інклюзивних навичках і вміннях, особистісно значущих та професійних якостях, а також під час оволодіння корекційно-розвивальними та здоров'язберезувальними технологіями і являє собою комплекс функцій та структур з когнітивно-операційним (наявність способів вдосконалення і оновлення спеціальних вмінь та знань, а також їх наявність), мотиваційно-ціннісним (наявність позитивної мотивації до діяльності за умов інклюзивної освіти у якості вчителя, що є інклюзивно компетентним), а також рефлексійно-оцінним здатним до керування собою та саморефлексії) компонентами [9, с. 51].

Дослідник К. Бовкуш вважає, що прояв інклюзивної компетентності має бути у рівнозначній оцінці рівня засвоєного навчального матеріалу учнями з різними типами порушень, майстерності організації діяльності колективу дітей різних категорій, умінні обирати певні виховні прийоми, аби впливати на учнів у класі [6].

Т. Бондар, узагальнюючи досвід вчених, зробила висновок, що метою формування інклюзивної компетентності вчителів полягає в тому, щоб забезпечити готовність учасників освітнього процесу до впровадження діяльності в умовах освітнього середовища на належному рівні [12, с. 160].

Для нашого дослідження необхідним вважаємо вивчення зарубіжного досвіду щодо інклюзивної освіти та інклюзивної компетентності вчителя. Наразі, у дослідженнях міжнародних організацій, а саме у Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), «DeSeCo» («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади») розглянуто зміст та структуру, функції професійної компетентності вчителя, визначено базові педагогічні компетентності, що є інтегративними. Експертами ОЕСР було визначено три категорії «ключових компетентностей для успішного життя та успішного функціонування суспільства», які посідають важливе

місце в організації шкільного інклюзивного освітнього середовища: інтерактивне застосування засобів (передбачає здатність до інтерактивного застосування символіки, мови та тексту; здатність до використання інформаційної грамотності та знань; здатність до застосування нових інтерактивних технологій); автономна діяльність, що передбачає здатність до захисту та піклування про потреби та інтереси інших, відповідальність, права; здатність до складання та реалізації особистих проектів та планів; здатність до дії у широкому, значному контексті); уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (передбачає здатність до вирішення конфліктів та співпраці; здатність до успішної взаємодії з іншими людьми [101]).

На думку експертів ОЕСР, така класифікація визначає критерії, на яких заснований перелік основних компетентностей для всіх фахівців, навіть педагогів, перед якими постала необхідність перебудови свого професійного мислення та діяльності у напрямку інклюзивного навчання. Необхідність практично реалізувати її ідеї аргументує потребу вивчення різноманітних точок зору з проблеми формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання і ключових компетентностей.

Досвід у Швейцарській Конфедерації щодо професійної підготовки вчителів показує, що підготовкою вчителів до здійснення інклюзивного навчання зазвичай більшою мірою опікуються заклади післядипломної освіти чи підрозділи університетів. Наприклад, у Федеральному інституті професійної підготовки додатком до спеціальності «Освітній менеджмент» є спеціалізація «Засоби впровадження інтеграції та інклюзії у професійну освіту і підготовку» (Educational management: specialization in measures for promoting integration and inclusion in Vocational Education and Training), розраховані на 60 кредитів (60 ECTS), в університеті Берна на педагогічному факультеті пропонуються програм для магістрів за спеціальністю «Управління в умовах диверсифікації (Diversity Management), у педагогічному університеті північно-Західної Швейцарії вивчають курс «Інтегроване навчання обдарованих учнів

та дітей з особливими можливостями» («Intergrated promotion of gifted pupils and special abilities») [108].

Найкращою програмою для розвитку інклюзивної компетентності вчителів, на думку швейцарського професора П. Сібер (P/ Sieber), є магістерська програма поглибленого вивчення в галузі інклюзивної освіти (the Master of Advanced Studies (MAS) in Inclusive Education), запропонована Університетом педагогічної освіти Центральної Швейцарії (PHZ, м. Люцерн) і розрахована на 1800 навчальних годин (60 ECTS). Досвідчені вчителі, що бажають стати фахівцями з упровадження інклюзивного навчання в масовій школі-цільова група одержувачів MAS з інклюзивної освіти. Будучи незалежними освітніми інфраструктурами, кантони є головними спонсорами і створюють для своїх вчителів оптимальні умови, щоб одержати подальшу освіту і впровадити шкільні інновації [114].

У Швейцарській Конфедерації існують програми сертифікації підвищення кваліфікації вчителів «Посередництво у школах» (Mediation in Schools) педагогічного університету Цюриху, що розраховані на 15 кредитів, та «Консультування в інтеграції (consulting in Integration), «Інновації у викладанні та навчанні» (Innovative teaching and learning), «Імплементация інтеграції – дидактика» (Implementing Integration – didactics)- педагогічний факультет Університету м. Берн і Learn coaching («Навчання консультуванню», запропонований Педагогічним університетом північно-західної Швейцарії [109].

Аналіз визначення поняття інклюзивної компетентності, дає можливість виокремити думку Н. Клименюк, яка розкриває інклюзивну компетентність як «інтегративно-особистісну професійну сформованість, що зумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, враховуючи різні можливості осіб з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень) прихованих можливостей, здатності до

певної діяльності та соціальної адаптації» [45]. Підсумовуючи думки вчених, можемо сказати, що інклюзивна компетентність – це здатність педагогічного працівника до виконання своїх професійних функцій в інклюзивній освіті, а також залучення та створення умов для дітей з обмеженими можливостями для їх розвитку та навчання.

1.2. Сутність та структура інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду

Проблема навчання дітей з особливими потребами стає все більш актуальною і система інклюзивної освіти спрямована на те, щоб здійснити гуманістичні, демократичні, принципи справедливості та індивідуального підходу до всіх учасників процесу навчання, а особливо до тих, хто має особливі освітні потреби. Але перш ніж розглянути структуру формування інклюзивної компетентності вчителя, розглянемо спершу структуру його професійної компетентності та її компоненти.

Досліджуючи сутність поняття професійної компетентності вчителя музики, М. Мороз структурує його за такими компонентами: особистісний – готовність проявляти власну ініціативу та в подальшому професійно зростати; ціннісне ставлення до подій, людей та професій; сукупність характерних рис та психічних властивостей; операційний – спеціальні та психолого-педагогічні вміння та знання; проєктивні, методичні, креативні, конструктивні, інформаційні, оціночні вміння; творчо-діяльнісний вміння синтезувати та змінювати отримані вміння та знання у відповідності до педагогічних умов; творче вирішення освітніх завдань у процесі педагогічної діяльності; об'єктивна оцінка власних помилок, обирання оптимальних шляхів вирішення, здатність виправляти помилки, прогноз своїх наступних дій; етнокультурологічний – формування громадянської, естетичної, національної свідомості мистецькими засобами; вивчення в комплексі музично-

теоретичний, мистецьких і спеціальних навчальних дисциплін; емоційне переживання в процесі вивчення мистецьких творів [65, с. 84–85].

На думку Т. Ткаченко, структуру професійної компетентності вчителя музики складають: особистісний, комунікативний і професійно-діяльнісний компоненти і кожному з них відповідають певні професійно-особистісні властивості і компетенції, що є базовими для даної компетенції [88, с. 307]. На думку А. Дикунова, Г. Єльнікова, В. Богачева, до професійної компетентності майбутнього вчителя музики входять такі складові: музичні здібності, музичний смак, володіння навичками гри на музичних інструментах, методикою музично-естетичної роботи з дітьми, уміння керувати вокальним та хоровим дитячим колективом, наявність співочого голосу [7, с. 232.].

В аспекті теоретико-емпіричного вивчення особливостей професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва Л. Гаврілова та В. Орехова виділяють мистецтвознавчу компетентність. Вони надають такого тлумачення новоутвореній категорії: «Мистецтвознавча компетентність у складі професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в початковій школі є спеціальною і являє собою готовність випускника до вивчення, аналізу та інтерпретації мистецьких творів, здатність до використання систематизованих історичних і теоретичних знань для вирішення професійних завдань на основі цілісного, фундаментального, філософського розуміння ролі й значення мистецтва в розвитку суспільства і кожної окремої особистості» [18, с. 235].

Л. Гаврілова та В. Орехова у структурі мистецтвознавчої компетентності виокремлюють чотири компоненти: рефлексивно-оцінний (прагнення та здатність до самовдосконалення та самоаналізу), когнітивний (володіння широким спектром мистецьких знань), мотиваційний (вмотивованість у мистецькій діяльності) та аналітико-діяльнісний (система професійно-аналітичних дій) [18, с. 236].

У структурі фахової компетентності більшість дослідників виділяють такі компоненти: індивідуальний, що полягає у володінні прийомами розвитку індивідуальності у межах професії та самореалізації; вмінні раціонально, без навантажень організувати свою працю; готовності до професійного зростання; спеціальний-здатність до проектування свого подальшого професійного розвитку, володіти власне професійною діяльністю на досить високому рівні; особистісний- володіння прийомами власного саморозвитку, самовираження та засобами протистояння професійним особистісним деформаціям; соціальний-усвідомлення соціальної відповідальності за результати своєї професійної праці; здатність до прийнятних у рамках даної професії прийомів спілкування, співробітництва, спільної (кооперативної, групової) професійної діяльності [76, с. 247].

І. Полубоярина у структурі професійної компетентності вчителя музики виокремлює три блоки з відповідними різновидами предметних та ключових компетентностей: комунікативний (професійна та загальна музична комунікативна компетентність); особистісний (саморегуляційна, особистісно-мотиваційна, загальнокультурна, етична; соціальна, психологічна, громадянська компетентності); діяльнісний (дидактична, методологічна, науково-творча, музично-практична, організаційна та управлінська компетентності) [70]. Варто зазначити, що, визначаючи професійну компетентність вчителя музики, І. Полубоярина робить акцент, передусім, на фахові здібності та уміння, включаючи до структури цього феномену переважно загальнопедагогічні різновиди предметних та ключових компетентностей.

Дослідниця А. Михаськова визначає у фаховій компетентності 3 компоненти: ціннісно-орієнтаційний (передбачає наявність ціннісних орієнтацій особистості в мистецькій галузі), когнітивний (включає знання з фаху, які є методичною і теоретичною основою ефективної вчительської діяльності), практично-творчий (визначається сукупністю творчої

самостійності, музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь) [62].

У роботах Л. Зеленської, А. Коноха, В. І. Саюк, Е. Трифонов, О. Спирін та інших розглядається структура професійно-педагогічної компетентності. Л. Зеленською виділено складники професійно-педагогічних компетенцій викладача вищого навчального закладу, а саме: аутопсихологічну, спеціально-фахову, психолого-педагогічну та загальнокультурну [36, с. 10].

Науковцем А. Лукашенком виділено конфліктологічну компетентність учителя, яка являє собою інтегроване особистісне утворення педагога, яке має на увазі його практичну та теоретичну готовність здійснювати неконфліктну професійну діяльність (максимально використовувати конфліктні позитивні функції, запобігати виникнення деструктивних конфліктів, обмежити руйнівні наслідки протистояння в конфлікті, конструктивне вирішення конфліктів) [59, с. 10]. Вчений О. Гуренко виділяє етнокультурну компетентність майбутнього педагога, розуміючи її як «інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проєктивного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога» [23, с.7].

Структурними компонентами професійної компетентності, на думку Л. Карпової, є три сфери: предметно-практична (операційно-технологічна), що розвиває певні підвиди професійної компетентності: комунікативної, управлінської, інформаційної, екологічної, економіко-правової, спеціально-наукової, дидактико–методичної, методологічної, практично–діяльнісної; мотиваційна (спрямованість, мотиви, орієнтації, настанови), яка забезпечує сформованість соціальної, загальнокультурної, особистісно-мотиваційної компетентності; сфера саморегуляції, що розвиває аутокомпетентність та психологічну компетентність [43].

Л. Аристова зі свого боку структурує професійну компетентність вчителя музичного мистецтва на компоненти, функціонально пов'язані між

собою: рефлексивний (сукупність здібностей до аналізу та оцінки власної діяльності; особистісний (сукупність важливих якостей особистості); операційний (принципи та підходи до викладання, сукупність навичок і умінь практичного вирішення завдань): когнітивний (сукупність естетичних та мистецтвознавчих знань і уявлень); мотиваційний (сукупність мотивів, що адекватні завданням та цілям вчителя) [2].

Л. Беземчук, відносить до ключових компетенцій вчителя музичного мистецтва наступні: регулятивну, що полягає у вмінні застосовувати методіку хорової та вокальної роботи з учнями; комунікативну, що включає культуру мовлення, ерудицію, вчительський артистизм та вміння налагоджувати взаємодію зі школярами); інтелектуально-педагогічну, що полягає у вмінні створювати атмосферу зацікавленості, проблемні ситуації та ін.); операційну (навички диригентської техніки на уроці та виконання музичних творів); інформаційну (знання нових методик викладання музики, навчальної програми, застосування сучасних технологій та методів, що існують в мистецькій освіті [4, с. 13-14].

На думку В. Лабунця, професійно–педагогічна компетентність у сфері музичного мистецтва визначається вмінням вчителя особливим чином структурувати практичні та наукові знання для виконання педагогічних завдань. На думку дослідниці, до основних компонентів професійно–педагогічної компетентності вчителя музики належать: соціально-психологічна компетентність у спілкуванні; компетентність в галузі методіки та теорії музично-закономірності, освітнього процесу: прийоми, завдання, цілі, закономірності, форми, методи, зміст; диференціально–психологічна компетентність у сфері спрямованості учнівської молоді, здібностей, мотивів; аутопсихологічна компетентність у сфері недоліків та переваг власної діяльності; знання того, як зробити зміст навчального предмета, процес навчання провідним засобом виховання учнів (музично-теоретична обізнаність, постановка голосу, інструментальне музикування, хоровий спів та ін.) [57, с. 92-93].

В структурі професійної компетентності майбутніх учителів музики, на думку І. Полубоярини, слід виділити такі складові як: діяльнісний (організаційна, управлінська, методологічна, дидактична, науково-творча, музично-практична компетентності); комунікативний (професійна та загальна музична комунікативна компетентність); особистісний (громадська, особистісно-мотиваційна, етична, саморегуляційна, соціальна, загальнокультурна компетентності) [70].

С. Світайло не тільки наголошує на значенні діялісно–креативної, когнітивно-пізнавальної, ціннісно-аналітичної складових, а й співвідносить їх з такими групами фахових компетентностей, як хормейстерські, методично-організаційні, художньо-мистецькі [79]. Вчений Ю. Бойчук виокремлює низку рівнів інклюзивної компетентності, таких як: когнітивно-операційний, що включає систему психолого–педагогічних знань у галузі інклюзивної та спеціальної освіти, навчок і умінь практичної діяльності; мотиваційно–ціннісний (мотиви, психологічні властивості, соціальні інтереси, цінності педагога, які у інклюзивному процесі сприяють ефективній педагогічній діяльності); рефлексивно–оцінний, що полягає у здатності до аналізу власної професійної діяльності з приводу включення осіб на навчання з порушенням розвитку; створенні толерантного освітнього середовища та організацію виховання та навчання осіб; аналіз педагогічних ситуацій та здійснення контролю за результатами практичної роботи [74].

Проаналізувавши наукові джерела, що досліджують проблему інклюзивної компетентності педагога, ми спираємося на твердження Т. Соловей і М. Чайковського, які виділяють операційний, рефлексивний, когнітивний та мотиваційний компоненти інклюзивної компетентності.

Інклюзивна компетентність педагога забезпечується тим, наскільки її складові є сформованими. Тому у її структурі можна виділити такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знанєвий, операційно-діялісний, рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-ціннісний компонент структури інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає поєднання інтересів, соціальних настанов, цінних орієнтирів, захоплень і розвинуті психологічні властивості особистості вчителя, що потрібні йому для здійснення інклюзивної діяльності. Такий компонент включає: наявність інтересу до формування власної інклюзивної компетентності; мотивів оволодіння професією педагога в умовах інклюзивного навчання. *Когнітивно-знанєвий компонент* структури інклюзивної компетентності включає знання щодо виконання конкретних професійних завдань соціально-педагогічної діяльності і застосування досвіду та способів успішного сприяння процесові включення молоді та дітей з особливими освітніми потребами в соціум закладу загальної освіти, використання знань самостійного виконання професійних завдань в сфері інклюзивної музичної освіти. Зазначений компонент включає: рівень знань щодо особливостей роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами та знань роботи з учнями, які потребують інклюзивного музичного навчання. *Операційно-діяльнісний компонент* інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає наявність умінь студентів використовувати прийоми і методи роботи з учнями, які потребують інклюзивного навчання на уроках музичного мистецтва. Такий компонент включає: наявність навичок та вмінь роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами роботи та вмінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти. *Рефлексивно-оцінний компонент* інклюзивної компетентності включає вміння і здатності до усвідомлення власної діяльності, під час якої переосмислюються та оцінюються власні досягнення, здібності, аналізуються реальні ситуації та свідомо контролюється результат професійних дій. Рефлексія унеможливорює власний саморозвиток, саморегуляцію, самопізнання, самоконтроль. Рефлексія у системі інклюзивної компетентності розуміється як здатність аналізувати у процесі професійної діяльності і спрямована на включення молоді і дітей з особливими потребами в соціум закладу загальної освіти та передбачає вибір

оптимального варіанту у вирішенні різних соціально-педагогічних ситуацій в процесі інклюзії; адекватна оцінка результатів власної соціально-педагогічної діяльності, потреба у особистісному та професійному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності, умінні та здатності визнавати і долати власні помилки [85, с. 223]. Зазначений компонент включає: сформовані вміння до самоаналізу в інклюзивній музичній освіті, здатності до самовдосконалення в інклюзивному музичному навчанні учнів.

Нами виокремлено такі рівні сформованості інклюзивної компетентності педагога, як початковий, задовільний, достатній, високий.

Для *початкового рівня інклюзивної компетентності* майбутнього вчителя музичного мистецтва характерні такі показники: відсутність інтересу до формування власної інклюзивної компетентності; відсутні мотиви оволодіння професією педагога в умовах інклюзивного навчання; низький рівень знань щодо особливостей роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами та знань роботи з учнями, які потребують інклюзивного музичного навчання; несформованість навичок та вмінь роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами роботи та вмінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти; відсутні вміння до самоаналізу в інклюзивній музичній освіті, відсутня здатність до самовдосконалення в інклюзивному музичному навчанні учнів.

Задовільний рівень інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризується: ситуативним інтересом до формування власної інклюзивної компетентності; слабкими мотиви оволодіння професією педагога в умовах інклюзивного навчання; середній рівень знань щодо особливостей роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами та знань роботи з учнями, які потребують інклюзивного музичного навчання; наявність деяких навичок та вмінь роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами роботи та вмінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти; посередні вміння до

самоаналізу в інклюзивній музичній освіті, слабка здатність до самовдосконалення в інклюзивному музичному навчанні учнів.

Достатньому рівню інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва характерні такі показники: наявність інтересу до формування власної інклюзивної компетентності; наявність позитивних мотивів оволодіння професією педагога в умовах інклюзивного навчання; достатній рівень знань щодо особливостей роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами та знань роботи з учнями, які потребують інклюзивного музичного навчання; сформованість навичок та вмінь роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами роботи та вмінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти; наявні вміння до самоаналізу в інклюзивній музичній освіті, здатність до самовдосконалення в інклюзивному музичному навчанні учнів.

Високий рівень інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризується: стійким інтересом до формування власної інклюзивної компетентності; сильною мотивацією до оволодіння професією педагога в умовах інклюзивного навчання; високим рівнем знань щодо роботи з учнями, які потребують інклюзивного музичного навчання; наявністю сформованих навичок та вмінь роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами роботи та вмінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти; сформовані вміння до самоаналізу в інклюзивній музичній освіті, висока здатність до самовдосконалення в інклюзивному музичному навчанні учнів.

Отже, результати дослідження дали змогу визначити структуру інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка включає: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знанєвий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний компоненти. Виокремлено початковий, задовільний, достатній, високий рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

1.3. Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду

Ефективне формування інклюзивної компетентності може здійснюватися при наявності певних педагогічних умов. Аналіз наукової літератури дав змогу виявити, що немає єдиного підходу до визначення терміну «педагогічні умови». Т. Туркот у своїх роботах зазначає, що процес навчання у закладі вищої освіти визначають об'єктивними (зовнішніми) та суб'єктивними (внутрішніми) чинниками. Науковець до внутрішніх чинників відносить особистісні риси здобувача освіти, а саме рівень знань, стиль навчально-пізнавальної діяльності; мотивацію до навчання; особливості характеру, темпераменту, здібностей, пізнавальних можливостей, мислення, пам'яті. На думку Т. Туркота, зовнішніми чинниками є методи та зміст навчання, умови навчання у ЗВО, рівень професійної підготовки викладачів, соціальне оточення здобувачів освіти [88].

Перш ніж проаналізувати поняття «педагогічна умова», напочатку дамо визначення терміну «умова», яке в словниковій літературі визначають як причину будь-якого процесу, фактор (лат. factor-чинник), рушійну силу [91, с. 378]; обставину, що є необхідною та дає можливість утворення, здійснення, створення чогось або чомусь сприяє [15]. Умови, на думку О. Малихіна, є внутрішніми та зовнішніми обставинами, що сприяють або перешкоджають ефективній дії факторів розвитку [60].

Умови, на думку Н. Житник, є обов'язковими обставинами, якими зумовлюється та детермінується існування, розвиток та виникнення конкретного явища чи педагогічного процесу [33]. О. Єжова робить акцент на тому, що під умовами слід розуміти обставини, які задля реалізації всіх можливостей певного процесу є необхідними та достатніми [32, с. 57].

Отже, проаналізувавши визначення терміну «умова» різними науковцями, ми погоджуємося з думкою Н. Житник про те, що умови – це

обов'язкові обставини, завдяки яким розвиток, виникнення конкретного явища чи педагогічного процесу зумовлюється та детермінується.

Педагогічні умови, за результатами дослідження О. Бражнич, є комплексом об'єктивних можливостей методів, змісту, матеріальних можливостей та організаційних форм здійснення педагогічного процесу, завдяки якому досягнення поставленої мети успішно забезпечується [13].

Академік С. Гончаренко, світило української педагогічної науки, підкреслює у своїх працях, що педагогічні умови є комплексом об'єктивних можливостей змісту, прийомів, форм, матеріально-просторового середовища і прийомів, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, які було поставлено [21]. На думку З. Курлянд, педагогічні умови є внутрішніми та зовнішніми обставинами, які впливають на форми та методи організації в закладі вищої освіти освітнього процесу [55].

У розумінні вченого Л. Вознюк педагогічні умови є найбільш оптимальними та сприятливими чинниками, що сприяють досягненню та реалізації поставленої мети за умови взаємодії певних засобів та принципів [16].

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки вчителів, на думку О. Чепка, визначаються як: мікроумови – творчий розвиток особистості кожного здобувача освіти, індивідуалізація навчання, активне залучення здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності; мезоумови – професійне становлення та професійна орієнтація майбутніх вчителів на етапі навчання, їх професійне вдосконалення та адаптація; макроумови – соціальне суспільне замовлення на розробку та узгодження нормативних документів та підготовку майбутніх вчителів [95]. Вчений О. Дурманенко робить висновок, що педагогічні умови є особливостями організації освітнього процесу, детермінуючи результати розвитку та освіти особистості, об'єктивно забезпечуючи можливості їх досягнення [30].

Отже, проаналізувавши визначення поняття «педагогічна умова», що дають різні науковці, найбільш правильним з них є, на нашу думку визначення

академіка С. Гончаренка, що педагогічні умови є комплексом об'єктивних можливостей змісту, прийомів, форм, матеріально-просторового середовища і прийомів, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, які було поставлено.

У ході аналізу наукової літератури ми визначили педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. До них можна віднести такі:

- *стимулювання студентів до позитивного ставлення до роботи в умовах середовища інклюзивної освіти;*
- *поглиблення знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання;*
- *створення практично-діяльнісного середовища для якісного формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання;*
- *організація інклюзивного освітнього процесу в умовах професійного співробітництва.*

Розглянемо кожну з умов.

Перша умова – стимулювання студентів до позитивного ставлення до роботи в умовах середовища інклюзивної освіти. Усвідомлення значущості у професійній діяльності цього аспекту, стимуляція мотивації майбутніх учителів до професійного зростання має безпосередній зв'язок з мотиваційно-ціннісним компонентом підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, яка спрямована на те, щоб виробити стійкі мотиви до роботи в закладах інклюзивної освіти. В освітньому процесі, на думку вчених, треба сприяти розвитку соціальних та педагогічних мотивів і цінностей, враховувати мотиваційні особистісні утворення [96].

Для здійснення цієї умови у підготовці майбутніх вчителів передбачається посилення мотиваційного аспекту до роботи в умовах

інклюзивного музичного навчання, тим самим забезпечуючи формування у педагогів професійних цінностей, які спрямовані на те, щоб досягнути та реалізувати гуманістичні цілі та втілити гуманістичні принципи у ставленні до дітей, що мають особливі потреби в навчанні; втілення ціннісного та особистісно-орієнтованого підходів під час організації навчання, особливо під час першого етапу підготовки педагогів до навчання в умовах мистецької інклюзії; використати різноманітні методи, що сприятимуть формуванню професійного та пізнавального інтересу на першому етапі професійної підготовки.

Із цією метою доцільно застосовувати метод створення ситуаційної новизни навчального матеріалу, метод заохочення та зацікавлення, метод опори на життєвий досвід студентів /вчителів, метод емоційно-морального стимулювання [96, с. 6].

Друга умова – поглиблення знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя ЗНЗ в умовах інклюзивного навчання. Вона безпосередньо пов'язана зі змістом навчання майбутніх учителів початкової школи в ЗВО та педагогів у закладах післядипломної освіти а також з когнітивно–операційним компонентом професійної готовності педагогів. Поняття «зміст навчання» у педагогічних словниках визначається як система наукових знань і практичних умінь, а також навичок, якими необхідно оволодіти тим, хто навчається що є педагогічно адаптованою [20]. Зазначена умова спрямована на опанування студентами знаннями щодо роботи з різними категоріями дітей, які мають особливі освітні потреби.

Наступною умовою є створення практично-діяльнісного середовища для якісного формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання, яка спрямована на те, щоб сформувати практичні вміння за допомогою практичних завдань, ділових ігор, інсценізації ситуацій, вправ, позааудиторної діяльності. Завдяки ній забезпечується діяльнісний компонент методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання, що

визначається здатністю до виконання певних завдань. Під поняттям «середовище» розуміють чинники, умови та об'єкти, серед яких організм створюється, живе та розвивається. Поняття «середовище» та його філософське тлумачення спирається на постулати цілісності особистості й культури, природного та соціального буття [35]. У педагогіці під терміном «освітнє середовище» розуміється сукупність умов, що мають вплив на особистісну та предметну ситуацію розвитку, формування та функціонування людини в суспільстві, її потреби, здібності, свідомість, інтереси. Отже, особистість розглядається як носій-представник середовища [35, с.20].

Четвертою умовою формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є організація інклюзивного освітнього процесу в умовах професійного співробітництва. Цією умовою передбачається впровадження спільного викладання, консультування, наставництва, що притаманно європейським освітнім системам інклюзивного навчання. Виконання цієї умови забезпечить: готовність до професійного співробітництва, що дасть можливість здійснення освітнього процесу з позицій врахування особливих учнівських потреб та колегіальності; набуття педагогом досвіду, що дає можливість розвинути додаткові вміння працювати у команді, одночасно проявляти при цьому евристичні здібності для підвищення професійної майстерності та самореалізуватися; у процесі реалізації конкретних технологій організацій інклюзивного навчання вироблення навичок оптимальної поведінки учасника команди.

Отже, за результатами дослідження нами визначено *педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва*, а саме: стимулювання студентів до позитивного ставлення до роботи в умовах середовища інклюзивної освіти; поглиблення знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя ЗНЗ в умовах інклюзивного навчання; створення практично-діяльнісного середовища для якісного формування методичної

компетентності вчителя інклюзивної форми навчання; організація інклюзивного освітнього процесу в умовах професійного співробітництва.

Висновки до розділу 1

Аналіз стану дослідженості проблеми формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва дав змогу з'ясувати її недостатню розробленість та актуальність в науковому та освітньому дискурсі.

За результатами дослідження з'ясовано науково-термінологічне поле зазначеної проблеми, у контексті якого дано визначення поняттям: «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзія», «інклюзивна компетентність». «Інклюзивна компетентність» розглядається нами як інтегративно-особистісне професійне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, враховуючи різні можливості осіб з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень) прихованих можливостей, здатності до певної діяльності та соціальної адаптації» (Н. Клименюк).

Визначено структуру інклюзивної компетентності, яка включає: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знанєвий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний компоненти. Виокремлено початковий, задовільний, достатній, високий рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Обґрунтовано педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва, а саме: стимулювання студентів до позитивного ставлення до роботи в умовах середовища інклюзивної освіти; поглиблення знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями

здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя ЗНЗ в умовах інклюзивного навчання; створення практично-діяльнісного середовища для якісного формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання; організація інклюзивного освітнього процесу в умовах професійного співробітництва.

РОЗДІЛ 2

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ОСВІТНЬО- МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ

2.1. Діагностика рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду

Для перевірки сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва проводилося педагогічне дослідження впродовж 2022–2023 н. р. У дослідженні брали участь студенти 4 курсу денного відділення (досліджувана група – ДГ) у кількості 14 осіб та студенти 2 курсу заочного відділення (контрольна група – КГ) у кількості 6 осіб музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. Педагогічне дослідження включало три етапи: діагностувальний (2022 р.), формувальний (2022–2023 рр.) та оцінювальний (2023 р.).

Метою діагностувального етапу було: здійснити педагогічну діагностику рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та виконати такі завдання:

1. Окреслити критеріальний апарат оцінки рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.
2. Визначити методи діагностики інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Виявити рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для того, щоб реалізувати *перше завдання діагностичного етапу* дослідження було визначено критеріальний апарат з метою виявлення рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У «Словнику української мови» за редакцією І. Білодід під терміном «критерій» (від гр. *kriterion*) визначається як ознака, що є значущою і на основі неї надається класифікація, оцінка чи визначення будь-чого [84, с. 624]. Ми розробили критерії, які відповідають компонентам структури інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, в кожному з яких відображено ступінь сформованості цієї компетентності.

З метою перевірки рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва нами виокремлено мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний критерії, відповідність яких компонентам структури інклюзивної компетентності відображена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Компоненти та критерії й показники сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний	- рівень сформованості інтересу до формування власної інклюзивної компетентності; - ступінь сформованості мотивів оволодіння професією педагога в умовах інклюзивного навчання.
Когнітивно-знаннєвий	Когнітивний	- рівень знань щодо особливостей роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами; - ступінь сформованості знань роботи з учнями, які потребують інклюзивного музичного навчання.
Операційно-діяльнісний	Операційний	- міра сформованості наявності навичок та вмінь роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами роботи; - рівень сформованості вмінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти
Рефлексивно-оцінний	Рефлексивний	- рівень сформованості вміння до самоаналізу в інклюзивній музичній освіті, - міра сформованої здатності до самовдосконалення в інклюзивному музичному навчанні учнів.

Для *початкового рівня* інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва характерні такі бали 1– 3. *Задовільному рівню* інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва – 4-6 балів. *Достатньому рівню* інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва – 7-9 балів. *Високому рівню* інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва – 10–12 балів.

Здійснення другого завдання означеного етапу дослідження полягало у визначенні методів діагностики компонентів структури інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для перевірки мотиваційно-ціннісного компоненту студентів створювався опитувальник для перевірки ступеню потреби у самоактуалізації оперування знаннями інклюзивної діяльності, мети щодо опанування українським та зарубіжним досвідом, усвідомлення ціннісного ставлення до формування опанування уміннями знаннями з освітньої інклюзії. Для перевірки когнітивно-знанєвого компоненту студентів використано метод кейс-студій, який полягає у поданні конкретних ситуацій, що можуть виникнути в інклюзивному класі і запитання про план дій вчителя у них, спираючись на знання про інклюзивну освіту. Для перевірки операційно-діяльнісного компоненту інклюзивної компетентності студентів ми використали метод інтерв'ю. Для перевірки рефлексивно-оцінного компоненту інклюзивної компетентності застосовувався метод тестування.

Третє завдання діагностичного етапу дослідження було спрямоване на виявлення рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було застосовано опитувальник (Додаток А). Педагогічну діагностику на рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-ціннісним критерієм здійснено за допомогою математичних підрахунків та внесено до таблиці 2.2.

Таблиця 2. 2

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на початку дослідження

Рівні Групи	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
ДГ	7	50	3	21,42	2	14,29	2	14,29
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

З таблиці, наведеної вище, ми бачимо, що найбільшу групу складають респонденти з початковим рівнем сформованості інклюзивної компетентності: 50% студентів досліджуваної та 50% студентів контрольної груп. Наступною групою майбутніх вчителів музичного мистецтва за кількістю є та, в якій задовільний рівень інклюзивної компетентності – 21,42% студентів досліджуваної і 16,67% студентів контрольної групи. Наступною за кількістю є та група, в якій достатній рівень інклюзивної компетентності – 14,29% студентів досліджуваної та 16,67% контрольної груп. З високим рівнем інклюзивної компетентності було 14,29% досліджуваної та 16,67% контрольної груп. Для того, щоб зрозуміти думку студентів з приводу низького рівня сформованості було проведено бесіду в ході якої студенти з низьким рівнем мотивації пояснювали тим, що не вважають інклюзивну компетентність основною складовою в роботі вчителя музичного мистецтва. Також студентами було зазначено, що вони не зосереджують свою увагу на тому, щоб опанувати такими вміннями та знаннями, тому не вважають їх за потрібні.

З метою перевірки рівня сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту інклюзивної компетентності було застосовано метод кейс-студій, де студентам було запропоновано проаналізувати реальну ситуацію з практики інклюзивної освіти і розказати як вони будуть діяти в них.

Кейс «Впровадження інклюзії в заклад загальної середньої освіти»

Ситуація: Уявіть, що ви вчитель у школі і вам потрібно впровадити інклюзію для школярів, що мають різні освітні потреби. Один з них має аутизм, інший- фізичну інвалідність та має потребу в доступній інфраструктурі та ще один має проблему з письмом та читанням.

Завдання:

1) Як ви будете спілкуватися з батьками учня з аутизмом та співпрацювати з ними для того, щоб забезпечити його успішну адаптацію у класі?

2) Опишіть ваші кроки, які ви вживатимете для того, об створити для учня з фізичною інвалідністю доступне навчальне середовище на уроці музичного мистецтва?

3) Розробіть стратегію для підтримки учня, що має проблеми з письмом та читанням для його успішної адаптації у класі?

Оцінка ваших відповідей буде здійснена на основі вміння аналізувати потреби різних учнів, розробляти індивідуальні підходи та стратегії.

За результатами цього методу було проведено педагогічну діагностику рівня сформованості когнітивного-знанневого компоненту інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва за пізнавальним критерієм, яка здійснювалася застосовуючи результати математичних підрахунків на початку дослідження, що внесені у таблицю 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості когнітивно-знанневого компоненту інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на початку дослідження

Рівні	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс	Відносн. (%)	Абс.	Відносн (%)
ДГ	6	42,9	5	35,7	1	7,1	2	14,3
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

За даними, наведеними в таблиці 2.3, можна зробити висновок, що найбільшу групу складають респонденти з початковим рівнем сформованості когнітивного-знаннєвого компоненту: 42,9% ДГ і 50% КГ. Друга за кількістю виявилася група студентів, які мають задовільний рівень 35,7% ДГ і 16, 67% КГ. Третя група з достатнім рівнем, а це 7,1% ДГ та 16,67% КГ. Четверту групу склали респонденти з високим рівнем сформованості когнітивного компоненту –14,3% – ДГ та 16, 67% – КГ. Після цього за допомогою бесіди було виявлено, що студенти, які мають низький рівень сформованості когнітивного компоненту інклюзивної компетентності, пояснювали це тим, що в них немає глибоких знань з освітньої інклюзії і вони не знають як діяти в наведених ситуаціях.

З метою перевірки рівня сформованості операційно-діяльнісного компоненту інклюзивної компетентності студентів ми використали метод інтерв'ю. Кожному з них було поставлено перелік таких запитань:

- 1) Як ви розумієте поняття інклюзивності в освіті?
- 2) Що ви плануєте застосовувати для того, щоб в майбутньому забезпечити доступність навчального матеріалу для школярів з різними потребами в освіті?
- 3) Наведіть приклад ситуації, в якій би ви використали різні навчальні методи для підтримки різних навчальних стилів у вашому класі?
- 4) Яким чином ви впроваджуватимете групові завдання аби всі учні відчували себе важливими та залученими?
- 5) Якою буде ваша реакція на випадки конфліктів між учнями, причиною виникнення яких є різноманітність між ними? Як ви будете сприяти тому, щоб взаємини у класі були позитивними?
- 6) Як ви впроваджуватимете індивідуальні навчальні плани для учнів з освітніми потребами і що будете враховувати під час їх створення?
- 7) Яким чином батьки або опікуни учнів будуть залучені до навчального процесу?

8) Які додаткові матеріали або ресурси ви б використали щоб підтримати навчання учнів з особливими потребами?

9) Як ви будете оцінювати успіхи у навчанні школярів враховуючи їх індивідуальні здібності та потреби?

10) Які кроки ви плануєте здійснювати, щоб постійно розвивати свою інклюзивну компетентність після завершення навчання в університеті?

За результатами цього методу було проведено педагогічну діагностику рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва за діяльнісним критерієм, яка здійснювалася застосовуючи результати математичних підрахунків на початку дослідження, що внесені у таблицю 2.4.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на початку дослідження

Рівні	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс.	Віднос. (%)	Абс.	Віднос. (%)	Абс.	Віднос. (%)	Абс.	Віднос. (%)
ДГ	7	50	3	21,42	2	14,29	2	14,29
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

За даними, наведеними у таблиці 2.4, можна зробити висновок, що найбільшу групу складають респонденти з початковим рівнем сформованості операційного-діяльнісного компонента: 50% досліджуваної і 50% контрольної груп. Другу за кількістю групу складають студенти, що мають задовільний рівень сформованості – 21,42% досліджувана і 16,67% контрольна групи. Третя група- студенти з середнім рівнем: 14,29 % досліджувана і 16,67% контрольна групи. Четверта група, що має високий рівень: 14,29% досліджувана і 16,67% контрольна групи.

З метою перевірки рефлексивного-оцінного компонента інклюзивної компетентності проводилося тестування, яке складалося з 10 запитань з двома

варіантами відповідей до кожного. Майбутнім вчителям музичного мистецтва необхідно вибрати одну правильну на їх думку відповідь. Студентам пропонувалося відповісти на такі питання:

1. Що на вашу думку означає поняття інклюзія?
 - А) Робота над академічними досягненнями.
 - Б) Включення всіх учнів або студентів у навчальний процес незалежно від їх особливостей розвитку та потреб.
2. З якими перешкодами можна зіткнутися працюючи в інклюзивному класі?
 - А) Різні рівні учнівських здібностей.
 - Б) Погана поведінка учнів.
3. Як ви будете реагувати на конфлікти, що виникатимуть між учнями?
 - А) Ігноруватиму та не втручатимусь у їх вирішення.
 - Б) Спробую зрозуміти причину і вирішити їх.
4. Оцініть вашу здатність до адаптації навчального матеріалу для учнів з різними потребами?
 - А) Зовсім не впевнений(на)
 - Б) Досить впевнений(на).
5. Оцініть вашу готовність до навчання учнів з різними освітніми потребами.
 - А) Впевнений (на) у своїх здібностях.
 - Б) Не маю впевненості, потребую більше навчання.
6. Що на вашу думку означає поняття «рефлексія» в контексті інклюзивної практики?
 - А) самоаналіз своєї роботи та пошук шляхів покращити її.
 - Б) аналіз роботи інших вчителів.
7. Як ви оцінюєте вашу готовність співпрацювати з батьками учнів, чий діти мають особливі освітні потреби?
 - А) Вважаю це важким
 - Б) Відчуваю готовність до цього.

8. Якою буде ваша реакція, якщо в вашому класі буде вчитися учень з особливими потребами?

А) Включу одразу до загального процесу навчання.

Б) Відправлю до спеціалізованої групи.

9. Як ви будете враховувати різноманітність учнів коли плануватимете урок з музичного мистецтва?

А) Пропущу цей крок під час планування уроку.

Б) Створю різні завдання для всіх типів учнів; тим, хто відстає, допомагатиму окремо.

10. Ви помітили, що під час групової роботи деякі учні відчувають себе виключеними з неї. Ваші дії:

А) Відкрито обговорюєте це з усіма учнями і шукаєте спільні шляхи вирішення ситуації.

Б) Думаєте, що є нормою, коли час від часу деякі учні себе некомфортно почувують.

В) Вважаєте, що це вас не стосується і втручатися в ситуацію немає необхідності.

За результатами цього методу було проведено педагогічну діагностику рівня сформованості рефлексивно-оцінного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва, яка здійснювалася шляхом математичних підрахунків і її результати занесено в таблицю 2.5.

Таблиця 2.5.

Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на початку дослідження

Рівні	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс.	Віднос(%)	Абс.	Відносн.(%)	Абс.	Віднос(%)	Абс.	Віднос.(%)
Групи								
ДГ	7	50	3	21,42	2	14,29	2	14,29
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

За даними, наведеними в таблиці 2.5, робимо висновок, що найбільшу групу складають респонденти з початковим рівнем рефлексивно-оцінного компонента інклюзивної компетентності: 50% і 50% контрольної груп. Другу за кількістю групу складають студенти, що мають задовільний рівень сформованості: 21,42% досліджувана і 16,67% контрольна. З достатнім рівнем 14,29% досліджувана і 16,67% контрольна, з високим – 14,29% досліджувана і 16,67% контрольна групи.

На основі узагальнення результатів дослідження рівнів сформованості кожного окремого компонента інклюзивної компетентності, ми виявили в цілому рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на початку дослідження, що відображено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на початку дослідження

Рівні Групи	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс.	Віднос(%)	Абс.	Віднос(%)	Абс.	Віднос(%)	Абс.	Віднос(%)
ДГ	7	50	3	21,42	2	14,29	2	14,29
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

За даними, наведеними у таблиці 2.6, ми виявили, що більше половини респондентів мають початковий рівень сформованості інклюзивної компетентності: 50% досліджуваної та 50% контрольної груп. У дослідженні ми виходимо з положення, що під сформованістю інклюзивної компетентності передбачається наявність у студентів високого або середнього рівня. Як бачимо, на початку дослідження рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виглядає наступним чином: з низьким рівнем 50% ДГ і 50% КГ, з задовільним рівнем 21,42% ДГ та 16,67% КГ, з достатнім рівнем: 14,29% ДГ та 16,67% КГ, з високим – 14,29% ДГ та 16,67% КГ.

Отже, за допомогою проведеного дослідження нами було обґрунтовано критеріальний апарат оцінювання рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та визначено. До основних причин низького рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва віднесено: відсутність глибоких знань, пов'язаних з освітньою інклюзією; не зосередженість на опануванні такого виду компетентністю; нерозуміння як вчинити у наведених ситуаціях, пов'язаних з інклюзивною компетентністю вчителя; відсутність чіткого розуміння у потребі оволодіння такою компетентністю. Наведені причини зумовлюють впровадження методів для формування інклюзивної компетентності у майбутніх вчителів музичного мистецтва.

2.2. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та вітчизняного освітньо-мистецького досвіду та результати дослідження

Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося на формувальному етапі дослідження упродовж 2022-2023 рр. зі студентами 4 курсу денного відділення (досліджувана група – ДГ) у кількості 14 осіб, які вивчали методи роботи з інклюзивними дітьми у позакласній роботі, Студенти контрольної групи музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету пропонувані методи не вивчали.

Метою дослідження було визначення ефективності методів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Завданнями дослідження визначено:

- 1) розвинути мотивацію майбутніх учителів музичного мистецтва до вивчення наукового і методичного досвіду з освітньої інклюзії;
- 2) сформувати інклюзивні знання, вміння, здатності майбутніх учителів музичного мистецтва;

3) перевірити рівень знань, умінь, здатностей в процесі тренінгу.

Метод тренінгу ми розглядаємо як запланований процес для зміни ставлення, поведінкових навичок того, хто навчається під час набуття певного досвіду. Використання тренінгу має за мету ефективніше використання набутих знань і навичок в певній галузі або виді діяльності.

На першому мотиваційному етапі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва реалізовувалася перша педагогічна умова. Для цього нами було проведено вебінар на тему «Освітня інклюзія», де майбутні вчителі музичного мистецтва отримали теоретичні знання з освітньої інклюзії, а також мали змогу презентувати підготований проєкт про творчість та діяльність британського професора Найджела Осборна.

Студенти повідомили, що професор займався громадською та композиторською діяльністю, окрім цього – педагогічною, гуманітарною діяльністю. Викладацьку діяльність здійснював працюючи професором музики в Единбурзькому університеті, викладаючи у ганноверському та нотінгемському університетах. У музичному інституті пекінського університету очолює посаду консультанта, а університеті Рієки є запрошеним професором. Працював як запрошений лектор в таких містах як Болонія, Гарвард та Оксфорд, Сорбонна.

У 2012 році працював композитором-фрілансером, аранжувальником. Гуманітарним працівником, пішовши у відставку з Единбурзького університету, в якому був професором. Отримав визнання завдяки балагодійній діяльності метою якої було підтримати дітей, травмованих війною, завдяки музично-терапевтичним технікам, які були особливо доречними під час війни на Балканах і залишаються актуальними дотепер під час російсько-української війни, за що був нагороджений званням почесного професора Харківського національного університету імені Івана Котляревського. Найбільш численними нагородами та визнанням митця є визнання його як композитора, але у своїй діяльності він приділяв найбільшу

увагу дітям які зазнали страждань від війни, здійснюючи це засобами мистецтва, зокрема музики, впродовж останніх 10 років.

У професорській діяльності Осборна музика— не лише основна діяльність і робота, якій він присвятив багато свого часу, а і інструмент, щоб допомогти іншим людям. Через те, що професор добре володів знаннями з музики та допоміжних дисциплін, а саме психології та фізіології, то ним було створено та розроблено систему, яку успішно поширює і зараз на території країн Європи, в тому числі і в Україні, що постраждали від військових конфліктів. Під час перебування в «гарячих точках», таких як Боснія, Герцоговина, Ліван, Сирія він з метою цілеспрямованого коригувального ефекту залучав дітей займатися музикою, які пережили бойові дії.

У методах використання мистецтва та музики для підтримки дітей, що стали жертвами конфлікту Н. Осборн – одним із перших. Під час війни у Герцоговині та Боснії був розроблений цей підхід і з того часу використовувався в Індії та Азії, Південному Сході, Балканському регіоні, Близькому Сході, на Кавказі, Східній Африці. Він також був нагороджений за роботу з боснійськими дітьми під час облоги міста премією Свободи Інституту миру в Сараєво. Осборн був співголовою Комітету з глобального порядку денного у 2012-2014 роках в галузі мистецтва в суспільстві Всесвітнього економічного форуму.

Метою його роботи – пропозиція молоді та дітям відволіктися від жорстких умов, в яких жили у місті люди та розважитися, дати можливість творити, самовиражатися та відпочивати. В майстерні на початкових етапах передбачалася здебільшого музична творчість: компонування мелодій, музичні ігри, придумування музичних історій та оповідань. Пізніше більший акцент спрямовувався на співпрацю з іншими формами мистецтва та перформанс [106]. Професором та його колегами у виборі методів роботи активно застосовувався інтердисциплінарний підхід, адже вплив музики з її складовими на людський організм без знання та застосування на практиці певних аспектів психології, нейрофізіології, психіатрії та інших наук,

суміжних з ними. Є велика кількість літературних досліджень про те, який вплив має травма на серце з точки зору підвищення артеріального тиску, частоти серцевих скорочень та ритмів серця [106].

Професор Осборн та його колеги провели ряд досліджень, під час яких було визначено вплив тих ч інших елементів на нервову систему зокрема та загальний стан людини. Вчені спостерігали як змінювалися фізіологічні показники (тиск крові, пульс, ритм серця, функціонування лімбічної системи, гіпокампу та ін.) і виходячи з цього робили висновок як впливають ті чи інші патерни на регуляцію нервової системи і на послаблення впливу стресу на організм. Через це сформувалися ритмічні, дихальні та рухові види діяльності, які мали позитивний вплив на нервову систему, травмовану стресом. Я приклад, поспівки що мають довгі стоячі ноти та довгий розмірений вдих і видих допомагають стабілізувати дихальний процес у дітей з посттравматичним синдромом, який у них є уривчастим і нерівномірним; використання в музикуванні шумових іграшок допомагає призвичаїтись до шуму та перестати сприймати його як загрозу для себе.

Композитор активно передає вміння та знання співпраці з травмованими людьми та дітьми в тому числі, своїм колегам та тим, хто виявляє зацікавлення в цій сфері (музиканти, психологи). Беручи до уваги його співпрацю з українськими педагогами та митцями, о у її рамках був проведений на острові Бріюні кемп-ретринг у Хорватії, на якому професор передавав свій досвід, висвітлюючи психологічні, біологічні, соціальні, нейрофізіологічні аспекти роботи з травмованими дітьми. Ця співпраця згодом продовжилася в Україні, під час втілення проєкту «Art Therapy Force». В його рамках навчальні лекції було проведено для студентів ХНУ ім. І. Котляревського (Харків) та УКУ (Львів), а також їх залучення на роботу у заклади, де перебувають діти, що приїхали з території активних бойових дій. Широкому колу слухачів-спеціалістів проходилися 4 відкриті лекції, під час яких професор розповів про свій досвід в сфері соціальної роботи та арт-терапії, підтверджуючи ці розповіді фактами та науковими дослідженнями, що дало можливість для

слухачів зрозуміти зв'язок між фізіологічною та психологічною природою стресу та за допомогою засобів мистецтва мати можливість послабити його вплив на людину.

Серед ключових аспектів роботи є використання ритму як природнього джерела виходу негативної енергії та агресії (особливо для дітей що мають агресивну форму ПТРС, однією з характеристик якої є гіперактивність), залучення немовленнєвих конструкцій (інтонаційних елементів спілкування-схлипування, вигуків, криків, які для людини є більш природними для прояву людиною своїх емоцій. Також значну увагу приділяють груповій синхронізації дії (одночасна гра на дитячих музичних інструментах, плескіт, тупіт).

У методиці Н. Осборна важливим є звертання до співів-ігор, а також народних пісень, що дає дитині, яка травмована війною, зв'язок з національною свідомістю. Цей аспект відіграє особливе значення, якщо місто, де проживали діти, було повністю знищене, а також неможливість повернутися до рідної країни, що трапилось, наприклад з дітьми в Сирії. У роботі з травмованими дітьми одним з компонентів, що є ключовим, є виконання дітьми власних пісень під керівництвом Н. Осборна. Він активно залучає своїх послідовників, які за допомогою музики опановують основи роботи з травмами [105].

Студенти із великим інтересом опанували досвідом роботи з травмованими війною дітьми.

Для впровадження інклюзії у сучасній освіті, позитивним вважаємо досвід, який спостерігали студенти, а потім впроваджували в освітній процес під час проходження педагогічної практики у криворізькій гімназії № 26 міста Кривого Рогу. В ній активно впроваджується інклюзивне навчання, коли поруч зі здоровими учнями навчаються діти, що мають якісь фізичні або психологічні проблеми. Так, наприклад, під час проходження педагогічної практики застосовувався метод педагогічного спостереження: у 5-Б класі навчається учень з аутизмом. Йому складно спілкуватися зі своїм однолітками, але завдяки навчанню зі своїми здоровими однокласниками, він все ж потроху

вчиться це робити і діти приймають його дуже охоче: толерантно ставляться до нього, допомагають йому. Тому окрім класного керівника у класі постійно є помічник вчителя, який направляє та допомагає особливому учню. Наприклад, коли учень в зв'язку зі своїми особливостями поведінки закривається в собі, занурюється в себе, уникає спілкування з однолітками, то асистент вчителя та класний керівник обережно направляють його, щоб він спілкувався з іншими дітьми, хоча це і буває складно. Але завдяки цьому стан учня покращується і навчання з іншими дітьми призводить до позитивних змін. Такі методи застосовували майбутні вчителі музичного мистецтва під час проведення уроків музичного мистецтва з учнями, які потребують освітньої інклюзії.

На другому операційному етапі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва реалізовувалися друга, третя і четверта педагогічні умови під час впровадження тренінгів зі студентами. Тренінги були спрямовані на опанування студентами вміннями роботи з учнями що мають проблеми з зором, опорно-руховим апаратом, психоемоційні проблеми (діти-переселенці).

Під час першого тренінгу майбутні вчителі музичного мистецтва мали опрацювати методи роботи з дітьми, що мають психологічні проблеми, під час другого – методи роботи з дітьми, що мають проблеми з зором і під час третього – методи роботи з дітьми, що мають комунікативні проблеми. У процесі проведення першого тренінгу ми використовували рольову гру. Спочатку ми попросили учасників вибрати роль або дитини з психічними проблемами (депресія). Надалі ми дали учасникам інформацію про характерні особливості дітей з цією проблемою і завдання, які вони мають виконати граючи свою роль. На етапі безпосередньо рольової гри ми об'єднали студентів у малі групи і кожній групі дали ситуацію, де їм потрібно буде взаємодіяти з дитиною з психічними проблемами через музику.

Учасники цієї гри розділилися на пари, і один з них грав роль дитини з діагнозом депресії, а інший-роль вчителя музики. Учасник відіграє роль учня,

в якого ставлення до уроків мистецтва та навчання в цілому стає пасивним. Вчителю доручено у важкий період життя дитини підтримувати її та використовувати музику для вираження його емоцій та покращення настрою. Тому, хто грає роль вчителя були дані завдання зацікавити учня музикою та побудувати довірливі стосунки з нею, використовувати музику для вираження дитячих емоцій та покращення настрою, створити атмосферу довіри та розуміння. Тому, хто грає роль дитини, завданням було зобразити дитину в депресивному стані яка проявляє пасивність та відсутність інтересу, показати важкість і пригніченість свого стану та спілкуватися з вчителем як з людиною на яку можна покластися у важкий момент.

Після завершення рольової гри учасники тренінгу мали можливість обговорити свої враження, стратегії, що використовувалися ними для взаємодії з дитиною у складній ситуації та висновки яких дійшли студенти. Цей тренінг мав допомогти майбутнім вчителям зрозуміти як вчителю музичного мистецтва мотивувати учнів з психічними проблемами.

Під час другого тренінгу майбутні вчителі музичного мистецтва мали опрацювати методи роботи з дітьми, що мають проблеми з зором. Весь тренінг проходив впродовж 3-х днів. Впродовж першого дня учасники мали спершу ознайомитися та обговорити мету та значення роботи проблем із зором, а також їм презентувалися різні види проблем з зором та їх впливу на сприйняття музики. Учасники мали виконати таку вправу: вони у парах або групах розглядають різні музичні інструменти, але не бачать їх, а намагаються зрозуміти їхню природу та особливості за допомогою дотику та слуху.

Впродовж другого дня учасники розглядали адаптивні методи навчання музики для дітей, що мають проблеми з зором, а також практичні вправи для того, щоб розробити індивідуальні плани навчання для учнів з проблемами зору. Надалі учасникам пропонувалося розробити урок музики з урахуванням потреб конкретного учня, що має проблеми з зором та вибрати для цього інструменти і методи. Впродовж третього дня учасники використовували технології та спеціальні засоби. Спершу їм продемонстрували спеціальні

аудіозасоби та навчальні засоби для музичного навчання дітей з проблемами із зором. Після отриманих теоретичних знань учасникам тренінгу були запропоновані практичні вправи з використання технологій та спеціалізованих засобів. Після цього учасники тренінгу повинні провести урок музичного мистецтва для учнів що мають проблеми з зором: один з учасників був у ролі вчителя музичного мистецтва, а інший- у ролі учня, який має проблеми із зором. Використовуючи розроблені методи та інструменти, учасники тренінгу проводять цей урок.

Під час третього тренінгу майбутні вчителі музичного мистецтва мали опрацювати методи роботи з дітьми, що мають емоційні й комунікативні проблеми. Спочатку була проведена коротка лекція про вплив музики на емоційний стан, потім проведено тренінг, а після цього-дискусія на тему «Як музика допомагає дітям у вираженні почуттів?». У процесі практичного тренінгу, що мала назву «Ритмічна саморегуляція» учасники виконували вправи на ритмічну терапію, спрямовані покращити концентрацію та саморегуляцію. Надалі відбулася робота в парах, завданням для яких було створити ритмічні композиції. Під час другої практичного тренінгу, що називалася «Мелодійна емоційна виразність» учасникам пропонувалося слухати різні музичні жанри та аналізувати як вони впливають на їх емоції. Далі пропонувалося групове завдання, що полягало у створенні групової музичної композиції, що виражає певний емоційний стан. Під час третьої креативної сесії потрібно було створити власні музичні інструменти. Далі з учасниками було проведено декілька рольових ігор для закріплення на основі сценаріїв, які допомагають дітям у відчутті та відображенні через музику різних емоцій.

Під час заключної частини було проведено дискусію про інтеграцію цих підходів майбутніми вчителями музичного мистецтва у роботі з дітьми, а також окреслено важливість розуміння та відповідального використання музичного матеріалу з дітьми що мають психоемоційні проблеми. Після цього було підведено підсумки тренінгів та обговорення найкращих методів для

роботи з інклюзивними дітьми. Надамо приклад одного з тренінгів, що був проведений з групами студентів.

Тренінг

Проведений зі студентами денної форми навчання факультету мистецтв (музично- хореографічного відділення).

Мета: навчити майбутніх вчителів музичного мистецтва підтримувати учнів, які мають психологічні проблеми; сприяти емоційному покращенню стану дитини, що знаходиться у депресивному стані за допомогою музики як інструменту вираження почуттів та підтримки; створити довірливі стосунки з вчителем музичного мистецтва та побудувати атмосферу підтримки та розуміння у важкий період життя дитини.

Дитина: (сидячи в кутку кабінету музики, виглядає втомлено і пригнічено).

Вчитель музики: (підходить до дитини з теплом і розумінням) Привіт, я помітив, що сьогодні ти себе по-іншому відчуваєш. Чи хочеш поділитися своїми почуттями?

Дитина: (зітхає і важко мовить) Яюсь все стало таким сумнім. Нічого мені не цікавить.

Вчитель музики: Розумію, що деякі дні можуть бути важкими. Але я хочу, щоб ти знав, що музика може допомогти виразити твої почуття. Чи бажаєш спробувати грати на інструменті, або просто слухати музику, щоб відволіктися?

Дитина: (з невпевненістю) Ну, я не знаю, але можливо спробую.

Вчитель музики: Відмінно. Ми можемо спільно вибрати музику або інструмент, який тобі цікавий, і разом знайти те, що допоможе поліпшити твій настрій.

Дитина: (поступово починає проявляти інтерес) А якщо я спробую грати на цій гітарі?

Вчитель музики: Чудово! Гітара - чудовий інструмент. Давай почнемо з чогось простого і подивимося, як це піде. Важливо, щоб ти знав, що завжди можеш розраховувати на мене, і музика буде нашим способом виразити та подолати цей важкий період разом.

Дитина: (посміхається) Дякую за допомогу.

Таким чином, у процесі формувального дослідження були апробовані чотири педагогічні умови та відповідні їм методи, зокрема вебінар, диспут, тренінги, що проводилися зі студентами 4 курсу денного відділення (досліджуваної група – ДГ). Проведена цілеспрямована педагогічна робота активізувала мотивацію майбутніх учителів музичного мистецтва до опанування основами освітньої інклюзії, сприяла усвідомленню важливості формування інклюзивної компетентності.

За результатами проведеного дослідження був здійснений контрольний зріз за тими діагностичними методами, що застосовувалися в ході дослідження. Педагогічна діагностика рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту інклюзивної компетентності здійснювалася із застосуванням результатів математичних підрахунків та занесена в таблицю 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на кінець дослідження

Рівні Групи	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)	Абс.	Відносн. (%)
ДГ	1	7,14	3	21,43	3	21,43	7	50
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

З таблиць видно, що найбільшу групу ДГ складають респонденти з високим рівнем сформованості інклюзивної компетентності: 50% студентів. Зросла кількість ДГ з середнім рівнем : 21,43 % студентів і значно зменшилась кількість з задовільним (21,43 %) та низьким (7,1%) рівнем. У студентів КГ показники початкового рівня 50%, показники задовільного, достатнього та низького рівня 16,67%, а початкового рівня: 50 %. У ході бесіди з майбутніми вчителями музичного мистецтва ми з'ясували, що поглиблене ознайомлення з методами та проходження тренінгів було для них цікавим. Студенти відчули, що їх інтерес до інклюзивної компетентності зріс і вони відчули необхідність у ще більшому вдосконаленні своїх знань з інклюзивної компетентності, адже, на їх думку, сучасний педагог має володіти цими знаннями і застосовувати їх.

Педагогічна діагностика рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту інклюзивної компетентності здійснювалася із застосуванням результатів математичних підрахунків та занесена в таблицю 2.8

Таблиця 2.8.

**Рівні сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту
інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного
мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на кінець
дослідження**

Рівні Групи	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс.	Відносна (%)	Абс.	Відносна (%)	Абс.	Відносна (%)	Абс.	Відносна (%)
ДГ	1	7,14	3	21,43	5	21,43	7	50
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

За даними таблиці ми виявили що найбільшу групу студентів складають студенти з високим рівнем: 50% ДГ та 16,67 КГ; середнім рівнем 21,43% ДГ та 16,67% КГ; задовільним рівнем 21,43% ДГ та 16,67 % КГ; початковим рівнем 7,1 ДГ та 50% КГ.

Педагогічна діагностика рівнів сформованості операційного компоненту інклюзивної компетентності здійснювалася із застосуванням результатів математичних підрахунків та занесена в таблицю 2.9.

Таблиця 2.9.

Рівні сформованості операційно-діяльнісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на кінець дослідження

Рівні Групи	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс	Віднош. (%)	Абс	Віднош. (%)	Абс.	Віднош (%)	Абс.	Віднош. (%)
ДГ	1	7,14	3	21,43	3	21,43	7	50
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

За даними таблиці 2.9 можна зробити висновок, що найбільшу групу складають респонденти з високим рівнем – 50% досліджуваної (ДГ) і лишилася незмінною група студентів контрольної (КГ) групи – 16,67%. Другу за кількістю групу складають студенти з середнім рівнем: 21,43% (ДГ) та 16,67% (КГ), значно зменшилася кількість студентів з задовільним рівнем: 21,43% (ДГ) та 16,67% (КГ), початковим рівнем: 7,1% (ДГ) та 50% (КГ). З бесіди ми з'ясували, що студенти навчилися практично використовувати засвоєні знання за допомогою тренінгів, в яких вони відпрацьовували набуті теоретичні знання з освітньої інклюзії і вчилися діяти у ситуаціях, які можуть трапитися в їх педагогічній діяльності.

Педагогічна діагностика рівнів сформованості рефлексивного компоненту інклюзивної компетентності здійснювалася із застосуванням результатів математичних підрахунків та занесена в таблицю 2.10.

Таблиця 2.10.

Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на кінець дослідження

Рівні	Початковий	Задовільний	Достатній	Високий
-------	------------	-------------	-----------	---------

Групи	Абс	Віднозн. (%)	Абс	Віднозн. (%)	Абс.	Віднозн. (%)	Абс.	Віднозн. (%)
ДГ	1	7,14	3	21,43	3	21,43	7	50
КГ	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

За даними, наведеними у таблиці 2. 10, ми виявили, що більше половини респондентів досліджуваної групи мають високий рівень сформованості інклюзивної компетентності: 50%. Кількість студентів контрольної групи лишилася незмінною – 16,67% %; достатній рівень: 21, 43% ДГ та 16, 67 % КГ; задовільний рівень: 21, 43% ДГ та 16, 67%КГ; низький рівень мають студенти досліджуваної групи – 7,14% % та 50% контрольної групи.

Нами здійснено порівняння результатів педагогічної діагностики сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на початку та в кінці дослідження та виявлено динаміку сформованості рівнів інклюзивної компетентності на початку та в кінці дослідження, що відображена в таблиці 2. 11.

Таблиця 2.11.

Порівняння результатів педагогічної діагностики рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної (ДГ) та контрольної (КГ) груп на початку та в кінці дослідження

Рівні	Початковий		Задовільний		Достатній		Високий	
	Абс.	Віднозн. (%)	Абс	Віднозн. (%)	Абс.	Віднозн. (%)	Абс.	Віднозн. (%)
ДГ початок	7	50	3	21,44	2	14,28	2	14,28
ДГ кінець	1	7,14	3	21,44	3	21,44	7	50
КГ початок	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67
КГ кінець	3	50	1	16,67	1	16,67	1	16,67

З таблиці видно, що показники рівня сформованості досліджуваної групи після формувального дослідження значно змінилися. У студентів ДГ початковий рівень сформованості інклюзивної компетентності зменшився на 42,86%, задовільний – лишився на тому ж рівні, середній рівень збільшився на 7,16, високий збільшився на 35,72%.

Порівняльний аналіз показав, що у студентів КГ результати не змінилися, оскільки вона не були ознайомлені зі специфікою інклюзивної освіти. Таким чином, за результатами проведеного дослідження було підтверджено ефективність впровадження педагогічних умов та відповідних їм методів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до розділу 2

У другому розділі нашого дослідження окреслено критеріальний апарат оцінки рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтв, який включає: мотиваційний критерій (показники: рівень сформованості інтересу до формування власної інклюзивної компетентності; ступінь сформованості мотивів оволодіння професією педагога в умовах інклюзивного навчання); когнітивний (показники: рівень знань щодо особливостей роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами; ступінь сформованості знань роботи з учнями, які потребують інклюзивного музичного навчання); операційний (показники: міра сформованості наявності навичок та вмінь роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами роботи; рівень сформованості вмінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти); рефлексивний (показники: рівень сформованості вміння до самоаналізу в інклюзивній музичній освіті, міра сформованості здатності до самовдосконалення в інклюзивному музичному навчанні учнів).

Визначено методи діагностики інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, такі як: опитування, метод кейс-студій, інтерв'ю, тестування, які надали можливість для виявлення результатів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Виявлено рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на початок дослідження.

На початку дослідження сформованість інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виглядає наступним чином: на початку дослідження рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виглядає наступним чином: з низьким рівнем 50% ДГ і 50% КГ, з задовільним рівнем 21,42% ДГ та 16,67% КГ, з достатнім рівнем: 14,29% ДГ та 16,67% КГ, з високим –14,29% ДГ та 16,67% КГ.

Основними причинами низького рівня сформованості інклюзивної компетентності є: відсутність глибоких знань, пов'язаних з освітньою інклюзією; не зосередженість на опануванні такого виду компетентністю; нерозуміння як вчинити у наведених ситуаціях, пов'язаних з інклюзивною компетентністю вчителя; відсутність чіткого розуміння у потребі оволодіння такою компетентністю. Наведені причини зумовлюють впровадження методів для формування інклюзивної компетентності у майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Для перевірки сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва проводилося педагогічне дослідження впродовж 2022-2023 н. р. У дослідженні брали участь студенти 4 курсу денного відділення (досліджувана група – ДГ) у кількості 14 осіб та студенти 2 курсу заочного відділення (контрольна група – КГ) у кількості 6 осіб музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. Педагогічне дослідження включало три етапи: діагностувальний (2022 р.), формувальний (2022 – 2023 рр.) та оцінювальний (2023 р.).

Показники рівня сформованості досліджуваної групи та контрольної групи після формувального дослідження значно змінилися. Порівняльний аналіз показав, що у студентів ДГ початковий рівень сформованості інклюзивної компетентності зменшився на 42,86%, задовільний – лишився на тому ж рівні, середній рівень збільшився на 7,16%, високий збільшився на 35,72%. Порівняльний аналіз показав, що у студентів КГ результати не змінилися, оскільки вона не були ознайомлені зі специфікою інклюзивної освіти.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження було доведено ефективність впровадження методів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

ВИСНОВКИ

Здійснивши дослідження проблеми формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням європейського та українського мистецького досвіду в мистецько-педагогічній теорії нами було зроблено висновок, що формування інклюзивної компетентності є однією з найбільш актуальних проблем у теорії та практиці. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється суттєвими змінами в суспільному розвитку та в новому баченні завдань, покладених на вчителя музичного мистецтва у новій українській школі.

За результатами дослідження нами з'ясовано стан вивчення зазначеної проблеми в науковому дискурсі та визначено науковий тезаурус дослідження, що включає поняття «компетентність», «професійна (фахова компетентність) «інклюзія», «інклюзивна компетентність». Компетентність – це соціокультурна та інтелектуальна якість людини, що знаходить свій прояв у її поведінці та діяльності, а також вмінні співпрацювати з іншими людьми під час вирішення різноманітних питань, завдань та проблем. Професійна компетентність- інтегративна особистісна якість, яка поєднує у собі практичну та теоретичну підготовку до професійної діяльності. Інклюзія розглядається як процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, але, насамперед, її відчують ті, хто має ментальні чи фізичні вади. Інклюзивна освіта – це процес, що організовується комплексно і надає можливість якісно навчатися, організовуючи освітній процес за допомогою особистісно-орієнтованого підходу і на основі матеріально-технічного, нормативно-правового, навчально-методичного забезпечення визначаються шляхи впровадження інклюзивного навчання, що є оптимальними. Інклюзивна компетентність є здатністю педагогічного працівника до виконання своїх професійних функцій в інклюзивній освіті, а також залучення та створення умов для дітей з обмеженими можливостями для їх розвитку та навчання.

Результати дослідження другого завдання дали змогу дійти висновків, що «інклюзивна компетентність майбутніх вчителів музичного мистецтва» це 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.

До структури інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва віднесено компоненти: мотиваційно-ціннісний, що полягає у сформованості мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва до своєї діяльності, який забезпечує соціальну інтеграцію дітей та молоді до середовища ровесників, які мають різний рівень здоров'я; когнітивно-знаннєвий, що полягає у знаннях про інклюзивний простір в освіті та розуміння того, які функції необхідно виконувати; операційно-діяльнісний полягає у досвіді використання власних умінь і навичок у роботі з дітьми у просторі інклюзії та з різним рівнем здоров'я; рефлексивно-оцінний компонент, спрямований контролювати та аналізувати власну діяльність в інклюзивному просторі.

Обґрунтовано педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва, а саме: стимулювання студентів до позитивного ставлення до роботи в умовах середовища інклюзивної освіти; поглиблення знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя ЗНЗ в умовах інклюзивного навчання; створення практично-діяльнісного середовища для якісного формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання; організація інклюзивного освітнього процесу в умовах професійного співробітництва.

У практичній частині нашого дослідження окреслено критеріальний апарат оцінки рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, який включає: мотиваційний критерій (показники: рівень сформованості інтересу до формування власної інклюзивної компетентності; ступінь сформованості мотивів оволодіння професією педагога в умовах інклюзивного навчання); когнітивний (показники: рівень знань щодо особливостей роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами; ступінь сформованості знань роботи з учнями, які потребують інклюзивного музичного навчання); операційний (показники: міра сформованості наявності навичок та вмінь роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами роботи; рівень сформованості вмінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти); рефлексивний (показники: рівень сформованості вміння до самоаналізу в інклюзивній музичній освіті, міра сформованої здатності до самовдосконалення в інклюзивному музичному навчанні учнів).

Визначено методи діагностики інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, такі як опитування, метод кейс-студій, інтерв'ю, тестування, які надали можливість для виявлення результатів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Виявлено рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на початок дослідження. У студентів ДГ початковий рівень сформованості інклюзивної компетентності складав 50%, задовільний 21, 43%

Основними причинами низького рівня сформованості інклюзивної компетентності є: відсутність глибоких знань, пов'язаних з освітньою інклюзією; не зосередженість на опануванні такого виду компетентністю; нерозуміння як вчинити у наведених ситуаціях, пов'язаних з інклюзивною компетентністю вчителя; відсутність чіткого розуміння у потребі оволодіння такою компетентністю. Наведені причини зумовлюють впровадження методів

для формування інклюзивної компетентності у майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Для перевірки сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва проводилося педагогічне формувальне дослідження впродовж 2022-2023 н. р. У дослідженні брали участь студенти 4 курсу денного відділення (досліджувана група – ДГ) у кількості 14 осіб музично-хореографічного відділення факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. Педагогічне дослідження включало три етапи: діагностувальний (2022 р.), формувальний (2022-2023 рр.) та оцінювальний (2023 р.).

Показники рівня сформованості досліджуваної групи та контрольної групи після формувального дослідження значно змінилися. Порівняльний аналіз показав, що у студентів ДГ початковий рівень сформованості інклюзивної компетентності зменшився на 42,86%, задовільний – лишився на тому ж рівні, середній рівень збільшився на 7,16%, високий збільшився на 35,72%. Порівняльний аналіз показав, що у студентів КГ результати не змінилися, оскільки вона не були ознайомлені зі специфікою інклюзивної освіти.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження було підтверджено ефективність впровадження методів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім І. Франка, 2011. С. 81-109.
2. Аристова Л. С. Розвиток професійної компетентності учителя музичного мистецтва : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf (дата звернення _04_._05_.2023).
3. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 176. Сер. Педагогічні науки. 2010. С. 16-21.
4. Беземчук Л. Забезпечення професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах магістратури. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : збірник наукових праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2012. Вип. 37. С. 11-21.
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті світовий досвід та українські перспективи : колект. монографія / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45-50.
6. Бовкуш К.П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 3–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_4_3 (дата звернення: 08._10_.2023).
7. Богачов В. І. Мистецтво управління: книга. Наук. Думка, 1983. 97с.
8. Бойчук Ю. Д. Бойчук Ю. Інклюзивна освіта в Україні. Особлива дитина. 2012. №2. С. 113-118.. 2012. №2. С. 113-118.
9. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків, 2015. 140 с.

10. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3. С. 10-14.
11. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. №2. С. 8-9.
12. Бондар Т. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7(41). С. 153-162.
13. Бражнич, О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. / Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг, 2001. 238с.
14. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 19с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. Бусел В. Київ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
16. 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) (дата звернення _06.___09.2023).
17. Волосенко А. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. №6 (ч.1). С. 140-149.
18. Гаврілова Л., Орехова В. Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх вчителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. №5(69). С. 230-240.
19. Головань М.С. Компетенція і компетентність : порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8(18). С. 224-234.

20. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. 2-е, доп. й випр. Київ : Либідь, 2011. 552 с.
21. Гончаренко, С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Вісник АПН України*. 2008. №3. С. 11–23.
22. Горбенко О. Критерії сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки*. Вип. 87. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. С. 56–61.
23. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 20 с.
24. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник. Київ : А.С.К., 2012. 287 с.
25. Делор Ж. Освіта : прихований скарб. *Основні положення : зб. матеріалів доп. учасн. Міжнар. комісії з освіти для XXI століття*. UNESCO, 1996. 31с.
26. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]Режимдоступу:<http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
27. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334с.
28. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. Житомир : Житомир. ДПУ, 1994. 187 с.
29. Дубасенюк О.А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир: Житомир. ДПУ, 2003. 193 с.
30. 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) (дата звернення 08.05.2023).

31. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

32. Єжова О.О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.

33. Житник Н.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг, 2001. 223 с.

34. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII. *Верховна Рада України* – веб-сайт. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 01.03.2023).

35. Захарчук М. Є. Аналіз системи підготовки вихователів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка*. Мелітополь, 2014. № 1. С. 21-28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2014_1_4 (дата звернення 01.03.2023).

36. Зеленська Л. Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 24 с.

37. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

38. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. Вип. 25. С. 13-18.

39. Ільязова М.Д. Компетентність, компетенція, кваліфікація – основні напрямки сучасних досліджень. *Наукові дослідження в освіті*. 2008. № 1. С. 28-31.

40. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. Київ : Київський університет, 2011. 188 с.
41. Інклюзивне освітнє середовище : за матеріалами офіц. Інтернет-представництва Президента України. *Методист*. 2017. № 6. С. 4-6. Дод.: Меморандум про співпрацю між Міністерством освіти і науки України та Всеукраїнською благодійною організацією «Благодійний фонд Порошенка» (проект).
42. Карпенко Т. Формування концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 23 с.
43. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 27 с.
44. Карпущенко А. В. Організація інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Канів, 2013. 123с.
45. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. №65(1). С. 72-86.
46. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : Рута, 2010. 560с.
47. Козенко Р., Пікож Т., Супрун К. Реалізація освітньої політики в умовах формування інклюзивного освітнього простору. *Вісник післядипломної освіти. Сер. Управління та адміністрування*. 2019. Вип. 7. С. 46-78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpoupra_2019_7_6 (дата звернення _10_. _02_.2023).
48. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.

49. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7-18.
50. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
51. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
52. Колупаєва, А. А., Данілавічюте, Е. А., Литовченко, С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 192 с.
53. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: _02_. _10_.2023).
54. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. 2010. Вип. 14. С. 40-44.
55. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2008. № 8-9. С. 171–175.
56. Кучерук О.С. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. Випуск 121(І). С.109-112.
57. Лабунець В. М., Карташова Ж. Ю. Інтегроване навчання майбутніх вчителів музики: теорія та практика : монографія. Кам'янець-Подільський : Зволейко Д.Г., 2013. 235с.
58. Лозовецька В. Т., Лук'янова Л. Б., Козак Л. В. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівця сфери

послуг і туризму в умовах ринкового середовища. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 382 с.

59. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 24с.

60. Малихін О.В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. Педагогіка.* 2013. Т. 215, Вип. 203. С. 11–14.

61. Масол Л. М. Естетизація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* Кіровоград, 2010. Вип. 14, кн. I . С. 240-251.

62. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя. Київ, 2007. 228 с.

63. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2012. № 5. С. 139-142. URL: <http://www.nbu.gov.ua/portal/socgum/Znphist/20125/12mliupn.pdf> (дата звернення _15_. _03_.2023).

64. Мойсейюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник [5-е вид., доповнене і перероблене]. Київ. 2007. 656с.

65. Мороз М. О. Структурно-компонентний аналіз професійної компетентності вчителя музики. *Андрагогічний вісник.* Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 10. С. 73–86.

66. Новий тлумачний словник української мови: у 3т. / авт. – уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Аконт, 2003. Т. 1. 874с.

67. Овчаренко, Н., Сисоєва, С., Самойленко, А., Чеботаренко, О., & Богіану, К. (2021). Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної освітньої діяльності. *Amazonia Investiga*, 10(45), 175-184. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.45.09.18>(of Science
68. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
69. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. №1(11). С. 93-98.
70. Полубоярина, І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2008. 21 с.
71. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 15-24.
72. Про Державний стандарт початкової загальної освіти від 17.08.2017 №6/1-2. *Міністерство Освіти та Науки України* – веб-сайт. URL : <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf> (дата звернення 22.09 . 2023).
73. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН від 01.10.10 року № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ (дата звернення 07 . 05.2023).
74. Професійна підтримка вчителів в інклюзії: європейський досвід. *Нова Українська Школа* : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/profesijna-pidtrymka-vchyteliv-v-inklyuziyi-yevropejskyj-dosvid/> (дата звернення: 07 . 05.2023).
75. Проценко О. Б. Професійна підготовка в магістратурі : досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3. С. 238–247.
76. Растригіна А. М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. *Сучасні стратегії*

університетської освіти: якісний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ : КУ ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501-509.

77. Родигіна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.

78. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 05.10.2023).

79. Світайло, С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. нац. пед. ун-т. Київ, 2012. 200 с.

80. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання НАПН України. *Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН*. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. Київ : ЕКМО, 2012. С. 187.

81. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. №4. С. 93-97.

82. Скорик Т. В. Інклюзивна освіта в Україні: реалії та перспективи розвитку. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. Чернігів: ЧДПУ, 2011. Вип. 84. С. 169–172

83. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680с.

84. Словник української мови: в 11 томах: Т. 3. / ред. І. К. Білодід. Київ : Наукова думка. URL: http://ukrlit.org/slovnky/slovnky_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh (дата звернення 06.07.2023).

85. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістові компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти : збірник наукових праць. Хмельницький, 2013. № 1. С. 220-224

86. Сучасний тлумачний словник української мови / уклад. Л. П. Олексієнко, О. Л. Кобза. Київ : Кобза, 2002. 544с.
87. Ткаченко Т. А. Уміння психотехніки як засіб підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах* : зб. наук. праць. Харків : Стиль-Іздат, 2006. С. 305-311.
88. Туркот, Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ, 2011. С. 628.
89. Удич З. І. Ресурсна складова інклюзивної компетентності педагогічного працівника загальноосвітнього закладу. *Педагогічні науки* : зб.наук. пр. 2019. № 88. С. 137–143.
90. Ульянова В. Визначення структури професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. збір. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упор. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Гельветика, 2018. Вип. 19. Т. 1. С. 229–232.
91. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986.768 с.
92. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського* : зб. наук. праць. *Сер. Психологічні науки*. 2010. Т.2. Вип. 5. С. 279- 284.
93. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.
94. Чайковський М. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05 / ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Старобільськ, 2016. 570 с.
95. Чепка, О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний комплекс –

педагогічний університет» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2010. 21 с.

96. Шапран О., Вихрестенко Ж. Педагогічні умови формування готовності до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів засобами технології партнерства. *Рідна школа*. 2020. № 1. С. 3–8.

97. Швеців З. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2017. 608с.

98. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., 27-29 квіт. 2011 р. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 11 (16). С. 15-19.

99. Юдзіонок Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 20 с.

100. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / *наукові записки Національного університету Києво-Могилянська академія*. Том 71. 2007. С. 3-8.

101. DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. URL: <http://www.deseco.admin.ch/> (Last accessed: 1. 03 .2023).

102. Loreman T. Pedagogy for Inclusive Education. 2017. URL : <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148> (Last accessed: 15.09.2023).

103. Mittler P. 2012. Overcoming exclusion: Social justice through education
Mittler P. Moving toward inclusion: The role of the United Nations. Paper presented at the Third International Conference on Developmental Disabilities Challenges and Opportunities: Policy, Practice, and Research. 2002. DOI:[10.2307/23453601](https://doi.org/10.2307/23453601). Abingdon, U.K. : Routledge.

104. Mittler P. Moving toward inclusion: The role of the United Nations. Paper presented at the Third International Conference on Developmental Disabilities Challenges and Opportunities: Policy, Practice, and Research. 2002. DOI:10.2307/23453601.

105. Osborne, N. 2009. Music for children in zones of conflict and post-conflict: A psychobiological approach. Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship, C 331- 356

106. Osborne, N. (2012). Neuroscience and “real world” practice: music as a therapeutic resource for children in zones of conflict. Annals of the New York Academy of Sciences, 1252(1), 69-76.

107. Reynolds M. 1989. A Historical Perspective: The Delivery of Special Education to Mildly Disabled and at Risk Students. Remedial and Special Education. № 10 (6). Pp. 7-11.

108. Studying in Switzerland. Universities of Teacher Education. SCTE Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education. Bern, 2007. 48 p. URL: www.swissuniversity.ch (Last accessed: 11 . 11.2023).

109. Teacher training – basic and specialist teacher training – Switzerland. National overview thematic areas of European Agency for Development in Special Needs Education. URL: www.european-agency.org (Last accessed: 11 . 04. 08 .2023).

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИК

для перевірки ступеню потреби до самоактуалізації для оперування
знаннями з інклюзивної освіти

Вік _____ р.

Стать _____

Місце навчання _____

Освітньо-кваліфікаційний рівень _____

Форма навчання _____

Курс навчання _____

Спеціалізація _____

(необхідне підкреслити)

1) Чи знаєте ви, що таке освітня інклюзія?

а) так б) ні

2) Чи вважаєте ви розуміння інклюзивної освіти важливим для вашої професійної діяльності?

а) так б) ні

3) Чи вважаєте ви, що знання з інклюзивної освіти можуть допомогти вам у розумінні потреб різних учнів ?

а) так б) ні

4) Чи знаєте ви які методи та підходи існують в інклюзивній освіті?

а) так б) ні

5) Чи відчуваєте ви необхідність у поглибленому вивченні підходів та методів інклюзивної освіти?

а) так б) ні

6) Чи готові ви до вдосконалення своїх знань з інклюзивної освіти, навіть якщо це вимагатиме додаткових зусиль?

а) так б) ні

7) Чи плануєте ви зробити певні кроки для того, щоб покращити свою інклюзивну компетентність?

а) так б) ні

8) Чи берете ви участь у семінарах або професійних навчаннях з тем, що стосуються освітньої інклюзії?

а) так б) ні

9) Чи вважаєте ви роль вчителя важливою у створенні інклюзивного навчального середовища?

а) так б) ні

10) Чи вважаєте ви, що інклюзивна компетентність є необхідною для забезпечення рівних можливостей навчання всіх учнів?

а) так б) ні

11) Чи плануєте ви підвищити свою інклюзивну компетентність через навчання та саморозвиток?

а) так б) ні

12) Чи вірите ви, що інклюзивна компетентність є ключовою для успішної роботи вчителя?

а) так б) ні.

Дякуємо за ваші відповіді!

Ключ для підрахунку результатів:

10-12 відповідей «так» - високий рівень;

5-9 відповідей «так»- середній рівень;

1-4 відповіді «так»- низький рівень.