

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**БОГЯНУ КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 378:[37.011.3-051:78]:373-056.2/3(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ**  
**УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО**  
**НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (Музичне мистецтво).

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

\_\_\_\_\_ К. О. Богяну

Науковий керівник – **Овчаренко Наталія Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор

Кривий Ріг – 2024

## АНОТАЦІЯ

***Богяну Катерина Олександрівна. Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.***

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Криворізький державний педагогічний університет.

У дисертації представлено результати інноваційного наукового дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Здійснено розробку, обґрунтування й експериментальну перевірку авторської методики, спрямованої на практичне впровадження педагогічних умов і відповідних їм методів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

У вступі обґрунтовано актуальність теми дисертаційної роботи, мету, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, наукову новизну, практичне значення отриманих результатів, відображено відомість про апробацію отриманих результатів дослідження, особистий внесок здобувача, публікації, структуру й обсяг роботи.

У першому розділі «**Теоретичні основи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи**» проаналізовано сучасний стан вивчення означеної проблеми в педагогічній теорії, обґрунтовано сутність поняття «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи» та визначено структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

На основі вивчення сучасного стану проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в педагогічній теорії з'ясовано, що зазначена проблема ще не була предметом цілісного наукового дослідження вчених.

Обґрунтовано поняттєво-термінологічне поле дослідження, зокрема: «підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя», «готовність вчителя», «інклюзивне навчання», «підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва», «учні основної школи». Надано потрактування поняттю «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтв до інклюзивного навчання учнів основної школи», яке розглядаємо як професійно-особистісне утворення, результат підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, що забезпечує набуття гуманістичного світогляду, професійно-педагогічної компетентності, ціннісного ставлення до музичної педагогіки, освітньої інклюзії для роботи з учнями основної школи, які мають особливі освітні потреби».

Визначено структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, у складі наступних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-знанневого, психолого-комунікативного, діяльнісно-творчого.

У другому розділі **«Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи»** розкрито наукові підходи і принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи; обґрунтовано педагогічні умови та методи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

Обґрунтовано методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи на засадах наукових підходів, як: гуманістично-комунікативного культурологічного, особистісно-зорієнтованого творчо-технологічного компетентнісного підходів та відповідних їм педагогічних принципів. Спроектовано модель методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи (яка містить чотири блоки: цільовий, теоретично-методологічний, процесуальний, критеріально-результативний), до складу якої входять педагогічні умови формування зазначеного явища (стимулювання мотиваційної установки і потреби майбутніх

учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії; активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів; накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills в процесі мистецької комунікації; забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій) та чотири комплекси методів, відповідні кожній умові.

У третьому розділі **«Експериментальна перевірка методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи»** здійснено діагностичне дослідження формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи; впровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в закладі вищої педагогічної освіти; аналіз та інтерпретація результатів експериментальної роботи

Проведено педагогічний експеримент з метою виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, впровадження зазначеної методики. Визначено методику діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Відповідно до окреслених структурних компонентів зазначеного явища обґрунтовано відповідні їм критерії, як: мотиваційно-потребовий, пізнавально-змістовний, емоційно-емпатійний, діяльнісно-креативний. На констатувальному етапі педагогічного експерименту визначено чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва: початковий, репродуктивний, продуктивний, креативний.

Методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи впроваджено на

чотирьох етапах формувального дослідження: мотиваційно-стимулювальному, пізнавально-розвивальному, комунікативно-формувальному, креативно-педагогічному.

За результатами педагогічної діагностики на результативному етапі експерименту виявлено, що у порівнянні з констатувальним етапом дослідження кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з початковим рівнем сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи зменшився на 23,07%, а у КГ – зменшився на 3,34%; кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з репродуктивним рівнем зменшився на 42,3%, а у КГ – збільшився на 3,33%; кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з продуктивним рівнем збільшився на 42,31%, а у КГ – лишився без змін; кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з креативним рівнем збільшився на 23,07%, а у КГ – на 1%. З'ясовано, що рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи експериментальної групи наприкінці педагогічного експерименту став значно вищим, ніж у майбутніх учителів контрольної групи, з опертям на статистику зроблено висновок про ефективність методики формування досліджуваного явища.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісне дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи; розкрито сутність поняття «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи», що в дослідженні розглянуто як професійно-особистісне утворення, результат підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, що забезпечує набуття гуманістичного світогляду, професійних компетентностей, ціннісного ставлення до музичної педагогіки, освітньої інклюзії для роботи з учнями основної школи, які мають особливі освітні потреби; обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивно-знанневого, психолого-комунікативного,

діяльнісно-творчого компонентів; розроблено й теоретично обґрунтовано методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, основу якої складають педагогічні умови: стимулювання мотиваційної установки і потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії; активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів; накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills у процесі мистецької комунікації; забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій та комплекс відповідних до кожної умови методів; визначено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи: мотиваційно-потребовий, пізнавально-змістовний, емоційно-емпатійний, діяльнісно-креативний; методика діагностики сформованості зазначеного явища.

*Уточнено* сутність понять «професійна підготовка майбутнього вчителя», «готовність майбутнього вчителя», педагогічні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. *Подальшого розвитку* набули основні стратегії роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з учнями основної школи з особливими освітніми потребами, які мають фізичні, емоційні, когнітивні та мовні порушення.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає у розробці й апробації діагностичної та експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, впровадженій в освітній процес під час викладання навчальних дисциплін «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Методика загальної музичної освіти та інтегрованого курсу

«Мистецтво», елективного курсу «Сучасні технології інклюзивного музичного навчання» з використанням арт-терапевтичних (музикотерапевтичних) технологій, творчих проєктів, вебінарів, відеопрезентацій, самостійних аналітичних завдань, пошуково-евристичних завдань, диспутів, тренінгів, сугестивних і творчих методів, конкурсів планів-конспектів уроку, методів «ТРВЗ»-педагогіки», практичного показу. Результати дослідження можуть бути використані в розробленні освітньо-професійних програм, робочих програм навчальних дисциплін, навчально-методичного забезпечення, у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, підвищенні кваліфікації учителів музичного мистецтва.

**Ключові слова:** готовність, професійна підготовка, професійно-педагогічна підготовка, готовність майбутніх учителів до професійної діяльності, професійно-педагогічна компетентність, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, учні з особливими освітніми потребами, етнокультура, музикотерапія, арт-комунікація, арт-технології, музикотерапевтичні технології, емоційний інтелект, Soft skills, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

### Список публікацій здобувача

#### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Овчаренко, Н. А., Богяну, К. О. (2019). Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, вип 1-2 (13-14), Суми*, 286–293.
2. Богяну, К. О. (2020). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії: поняттєво-термінологічний аспект. *Наукові записки. Випуск 191, серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, 222–227.
3. Богяну, К. О. (2023). Наукові підходи та педагогічні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. *Південноукраїнські мистецькі*

студії. *Науковий журнал, випуск 1(2). Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 5–11.*

### **Статті в зарубіжних наукових виданнях**

1. Ovcharenko, N., Sysoieva, S., Samoilenko, A., Chebotarenko, O., & Bohianu, K. (2021). Formation of prospective music art teachers' readiness for inclusive educational activity. *Amazonia Investiga, 10(45)*, 175–184.

2. Богяну, К. О. (2020). Особливості фінської інклюзивної освіти та етапи розвитку інклюзії в Україні. *Освітні інновації: виклики 2020. Особливості фінської системи освіти, Західно-Фінляндський Коледж, відділ освіти мерії м. Гуйтіннен, польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці», Фінляндія, Гуйтнінен, 24–28.*

3. Богяну, К. О. (2021). Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної готовності майбутнього вчителя. *The XXVI International Science Conference «Topical issues of practice and science», London, Great Britain, 394–398.*

### **Праці апробаційного характеру**

1. Богяну, К. О. (2019). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної музичної освіти: теоретичний аспект. *Мистецька освіта : теорія, методологія, технології, II Всеукраїнська науково-практична конференція, Кривий Ріг, 180–183.*

2. Богяну, К. О. (2020). Структура професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії: теоретичний аспект. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін, III Міжнародна науково-практична конференція, Умань, 15–18.*

3. Богяну, К. О. (2021). Технології музичного навчання дітей з особливими потребами. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи, II Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих учених, Кривий Ріг, 205–210.*

4. Богяну, К. О. (2021). Вокалотерапія – як одна з музикотерапевтичних методик. *Міжнародна науково-практична онлайн конференція,*



*Світові освітні тренди: створення творчого середовища STEAM – навчання, Київ, 27–30.*

## ABSTRACT

### ***Bohianu Kateryna Oleksandrivna. The Methodology for Developing Future Music Art Teachers' Readiness for Inclusive Education of Middle School Students.***

Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in 014 Secondary Education (Music Art). Kryvyi Rih State Pedagogical University.

The dissertation presents the results of an innovative scientific investigation on developing future music art teachers' readiness for inclusive education of middle school students. It includes the formulation, justification and experimental proof of the author's methodology aimed at practical implementation of pedagogical conditions and corresponding methods to prepare future music art teachers for inclusive education of middle school students.

**The introduction** justifies the relevance of the dissertation topic, the aim, the objectives, the subject, the scope, the methods of research, the academic novelty, the practical importance of the results obtained, as well as provides details on the approbation of the results obtained, the candidate's personal contribution, the publication, the structure and the scope of the work.

The first chapter, "**Theoretical Foundations of Developing Future Music Art Teachers' Readiness for Inclusive Education of Middle School Students**", analyses the current state of research on the issue in pedagogic theory. It provides rationale for the essence of the concept of "readiness of future music art teachers for inclusive education of middle school students" and outlines the structure of the readiness of future music art teachers for inclusive education of middle school students.

The study of the current state of research on developing the readiness of future music art teachers for inclusive education of middle school students in pedagogic theory reveals that the issue has not yet been comprehensively addressed in scientific research.

The conceptual and terminological framework of the research is established, including the terms: "preparation", "professional preparation of future teachers", "teacher readiness", "inclusive education", "preparation of future music art teachers"

and “middle school students”. The concept of “readiness of future music art teachers for inclusive education of middle school students” is defined as a professional and personal development, the outcome of training in a higher pedagogical institution which ensures the acquisition of a humanistic worldview, professional and pedagogical competence, a value-based approach to music pedagogy, and educational inclusion for working with middle school students with special educational needs.

The structure of future music art teachers’ readiness for inclusive education of middle school students is outlined, comprising of motivation and value, cognitive and knowledge-based, psychological and communicative, as well as creative and activity-based components.

The second chapter, **“The Methodology for Developing Future Music Art Teachers’ Readiness for Inclusive Education of Middle School Students”**, explores the scientific approaches and principles for developing future music art teachers’ readiness for inclusive education of middle school students. It also outlines the pedagogical conditions and methods for developing future music art teachers’ readiness for inclusive education of middle school students.

The methodology for developing future music art teachers’ readiness for inclusive education of middle school students is grounded in several scientific approaches, including humanistic and communicative, cultural, person-centred, creative and technological, competence-based approaches, along with their corresponding pedagogical principles. A model of the methodology for developing future music art teachers’ readiness for inclusive education of middle school students is proposed (consisting of four blocks: target-setting, theoretical and methodological, procedural, and criteria-result blocks), which includes the pedagogical conditions for developing the readiness (stimulating the motivational attitude and the need for future music art teachers to embrace the values of inclusivity in education; activating students’ cognitive potential to understand the theoretical and methodological foundations of inclusive education; enabling the students to accumulate practical experience in using methods for developing emotional and empathetic spheres for students with special needs, as well as developing soft skills in artistic communication;

and ensuring the activity-based and creative growth of future music art teachers to implement inclusive education for middle school students using innovative methods and technologies) and four sets of methods tailored to each of the conditions.

The third chapter, **“Experimental Proof of the Methodology for Developing Future Music Art Teachers’ Readiness for Inclusive Education of Middle School Students”**, examines the development of future music art teachers’ readiness for inclusive education of middle school students; the implementation of the methodology for developing future music art teachers’ readiness for inclusive education of middle school students in a higher pedagogical institution; the analysis and interpretation of experimental testing results.

A pedagogical experiment was conducted to identify the levels of readiness of future music art teachers for inclusive education of middle school students, as well as the implementation of the outlined methodology. The study establishes a methodology for assessing the levels of readiness of future music art teachers for inclusive education of middle school students. According to the key structural components of the readiness, relevant criteria were established, including motivational and need-based, cognitive and content-based, emotional and empathetic, creative and activity-based components. During the fact-stating stage of the pedagogical experiment, four levels of readiness of future music art teachers were identified: initial, reproductive, productive, and creative.

The methodology for developing future music art teachers’ readiness for inclusive education of middle school students was implemented in four stages of the formative research: motivational and stimulative, cognitive and developmental, communicative and formative, as well as creative and pedagogical.

At the resultative stage of the experiment, the outcomes of the pedagogical assessment showed that, compared to the fact-stating stage of the research, the number of future music art teachers in the experimental group (EG) with an initial level of readiness for inclusive education of middle school students decreased by 23.07%, while in the control group (CG), it only decreased by 3.34%. In the EG, number of future music art teachers with a reproductive level of readiness dropped by 42.3%, while in the CG, it increased by 3.33%. The number of future music art teachers in the

EG with a productive level rose by 42.31%, while no change in the CG. The number future music art teachers in the EG with a creative level increased by 23.07%, while in the CG, it grew by just 1%. The findings indicate that by the end of the pedagogical experiment, the readiness level of future music art teachers for inclusive education of middle school students in the experimental group was significantly higher than that in the control group, which supports the conclusion that the methodology for developing readiness was effective.

**The scientific novelty of the study** lies in the fact that *for the first time*: a comprehensive study has been conducted on the development of future music art teachers' readiness for inclusive education of middle school students; the essence of the concept of "future music art teachers' readiness for inclusive education of middle school students" was explored, defined in the study as a professional and personal formation and the result of training in a higher pedagogical institution, ensuring the acquisition of a humanistic worldview, professional competences, and a value-based attitude to music pedagogy and educational inclusivity for working with middle school students with special needs; the structure for developing future music art teachers' readiness for inclusive education of middle school students is outlined, integrating four key components, including motivation and value-based, cognitive and knowledge-based, psychological and communicative, as well as creative and activity-based components; the methodology for developing future music art teachers' readiness for inclusive education of middle school students is proposed and theoretically justified, with the methodology based on several pedagogical conditions, such as: stimulating the motivational attitude and the need for future music art teachers to embrace the values of inclusivity in education; activating students' cognitive potential to understand the theoretical and methodological foundations of inclusive education; enabling the students to accumulate practical experience in using methods for developing emotional and empathetic spheres for students with special needs, as well as developing soft skills in artistic communication; and ensuring the activity-based and creative growth of future music art teachers to implement inclusive education for middle school students using innovative methods, technologies and the set methods tailored to each of the

conditions; criteria and indicators for evaluating the levels of future music art teachers' readiness for inclusive education of middle school students are identified as: motivational and need-based, cognitive and content-based, emotional and empathetic, creative and activity-based ones; a methodology for assessing this readiness is also explored.

The essence of the concepts of “professional training of future teachers” and “readiness of future teachers” *has been ascertained*, along with the pedagogical principles for developing the future art teachers' readiness for inclusive education of middle school students. Additionally, the main strategies for future music art teachers working with middle school students who have special educational needs including those with physical, emotional, cognitive and language impairments *have been further developed*.

**The practical importance of the results obtained in the research** lies in the development and approbation of an assessment and experimental methodology for developing future music art teachers' readiness for inclusive education of middle school students, integrated into the educational process during courses such as “Choral Class”, “Choral Conducting”, “Vocal Class”, “Methods of General Music Education and Integrated ‘Arts’ “Course”, and the elective course “Contemporary Technologies in Inclusive Music Education” using art therapy (music therapy) techniques, creative projects, webinars, video presentations, independent analytical tasks, heuristic search tasks, debates, workshops, suggestive and creative methods, lesson plan competitions, “Theory of Inventive Problem Solving” methods, and practical demonstrations. The results of the study can be applied in developing educational and professional programs, academic course working programs, teaching method materials, and in the professional training of future music art teachers, as well as in the ongoing professional development of music art teachers.

**Key words:** readiness, professional training, professional and pedagogical training, future teachers' readiness for professional activities, professional and pedagogical competence, inclusive education, students with special educational needs, ethnoculture music therapy, art communication, art techniques, music therapy

techniques, emotional intelligence, soft skills, future music art teachers' readiness for inclusive education of middle school students.

### **List of publications of the candidate**

#### **Articles in Ukrainian Scientific Professional Publications**

1. Ovcharenko, N. A., Bohianu, K. O. (2019). Inclusive Music Education: Theoretical-Analytical Aspect. *Current Issues of Art Education and Development*, Vol. 1-2 (13-14), Sumy, 286–293.
2. Bohianu, K. O. (2020). Professional Training of Future Music Art Teachers for Educational Inclusion: A Conceptual and Terminological Aspect. *Academic Notes. Edition 191, Series: Pedagogical Sciences*. Kropyvnytskyi: EPC of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 222–227.
3. Bohianu, K. O. (2023). Scientific Approaches and Pedagogical Principles of Forming Future Musical Art Teachers' Readiness for Inclusive Education of Primary School Pupils. *South Ukrainian Art Studios. Scientific Journal*, No. 1(2). Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 5–11.

#### **Articles in International Scientific Publications**

1. Ovcharenko, N., Sysoieva, S., Samoilenko, A., Chebotarenko, O., & Bohianu, K. (2021). Formation of prospective music art teachers' readiness for inclusive educational activity. *Amazonia Investiga*, 10(45), 175–184.
2. Bohianu, K. O. (2020). Specifics of Finnish Inclusive Education and the Stages of Inclusion Development in Ukraine. *Educational Innovations: Challenges 2020. Specifics of Finnish Education System*, West Finland College, Education Department of the city of Huittinen, Polish-Ukrainian Foundation "Institute of International Academic and Scientific Cooperation", Finland, Huittinen, 24–28.
3. Bohianu, K. O. (2021). Characteristics of the Motivational and Value Component of Future Teachers' Readiness for Inclusive Education. *The XXVI International Science Conference "Topical issues of practice and science"*, London, Great Britain, 394–398.

### **Approbation Works**

1. Bohianu, K. O. (2019). Professional Training of Future Music Art Teachers for Inclusive Music Education: A Theoretical Aspect. *Art Education : Theory, Methodology, Technologies*, II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Kryvyi Rih, 180–183.
2. Bohianu, K. O. (2020). Structure of Professional Training of Future Music Art Teachers for Educational Inclusion: A Theoretical Aspect. *Aesthetic Principles of the Development Pedagogical Mastery of Art Teachers*, III International Scientific and Practical Conference, Uman, 15–18.
3. Bohianu, K. O. (2021). Music Education technologies for Children with Special Needs. *Art Education: Traditions, Modernity, Prospects*, II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of Higher Education Students and Young Scientists, Kryvyi Rih, 205–210.
4. Bohianu, K. O. (2021). Vocal Therapy as a Music Therapy Method. *International Scientific and Practical Online Conference, Global Educational Trends: Forming a Creative STEAM Education Environment*, Kyiv, 27–3.



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>18</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ</b>	<b>26</b>
1.1. Сутність поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи» в педагогічній теорії	26
1.2. Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в педагогічній теорії	42
1.3. Використання потенціалу музичного мистецтва в інклюзивному навчанні учнів основної школи	58
<b>Висновки до розділу 1</b>	<b>75</b>
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ</b>	<b>78</b>
2.1. Наукові підходи та принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи	78
2.2. Педагогічні умови та методи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи	94
<b>Висновки до розділу 2</b>	<b>112</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ</b>	<b>114</b>
3.1. Діагностичне дослідження формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи	114
3.2. Упровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в закладі вищої педагогічної освіти	129
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної роботи	150
<b>Висновки до розділу 3</b>	<b>159</b>
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>163</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>168</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	<b>194</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах інтенсивних соціально-економічних змін, швидкого темпу наукового прогресу, інтеграції України в європейське освітнє середовище, технологізації життєвого простору та повномасштабної збройної агресії Російської Федерації посилюється увага українського суспільства до збереження фізичного здоров'я дітей і молоді, гармонізації їх психоемоційного стану, набуття здатності до стресостійкості й впливу негативних чинників зовнішнього середовища. Тому перед сучасним учителем постають нагальні виклики із забезпечення високої якості навчання учнів закладів загальної середньої освіти, які мають особливі освітні потреби, про що зазначено в законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020), у проєкті «Концепція розвитку інклюзивної освіти» на період з 2015-2025 рр. (2014).

Особлива увага і вимоги держави до кадрового потенціалу й належного рівня професійної підготовки майбутніх учителів у сфері інклюзивної освіти засвідчені в нормативних документах, зокрема: «Національній стратегії для забезпечення якісного інклюзивного навчання» (2024), спрямованої на створення умов для доступу до якісної освіти кожного здобувача відповідно до його індивідуальних потреб і можливостей. До ключових проблем інклюзивного навчання віднесено створення інклюзивного й безбар'єрного освітнього середовища, надання рівного доступу до освіти, а їх вирішення вможливлено через підготовку мотивованого, висококваліфікованого педагога, який володіє професійними компетентностями для роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

У такому контексті особливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнями основної школи, які мають особливі освітні потреби в урочній та позаурочній системах, оскільки мистецтво, музичне мистецтво має невичерпний потенціал у проєкції на здоров'язбереження й коригувальний вплив на учнів. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні глибоко усвідомлювати функції

мистецтва, знати і вміти використовувати його творчі засоби для оздоровлення дітей, бути готовими до організації інклюзивного освітнього простору, застосовувати сучасні технології, методики, окремі методи освітньої інклюзії для музичного навчання, виховання, розвитку учнів, які мають фізичні, емоційні, когнітивні та мовні порушення або високі освітні результати.

Питання розроблення основ теорії готовності вчителя висвітлено в наукових доробках вітчизняних дослідників (В. Бондар, І. Гавриш, С. Гончаренко, Л. Кондрашова, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.). Проблема професійної підготовки майбутніх учителів постійно перебуває в центрі уваги українських науковців (І. Дичківська, О. Дубасенюк, В. Желанова, Р. Клопов, З. Курлянд, Т. Мішеніна, Н. Мойсеюк, В. Осадчий, О. Пехота, Г. Троцько, Л. Хомич, та ін.). Сучасні підходи до вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в закладах загальної середньої освіти розкрито в працях вітчизняних вчених (Р. Ковальського, О. Цибульської та ін.).

Широке коло наукових розвідок щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до різних видів професійної діяльності в дослідженнях сучасних вітчизняних вчених (О. Лобова, О. Матвєєва, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Ракітянська, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, Т. Танько, Т. Ткаченко, В. Черкасов та ін.).

Аналітичний огляд сучасних наукових джерел з проблем інклюзивної музичної освіти дав змогу виявити, що в наукових працях українських вчених ґрунтовно досліджувались: концептуальні засади інклюзивної освіти України (Г. Білавич, А. Колупаєва, М. Порошенко, З. Шевців, та ін.); специфіка професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної освіти учнів закладів загальної середньої освіти (М. Бриль, Н. Овчаренко, А. Поліхроніди, Є. Проворова, Т. Сидоренко, та ін.); музикотерапевтичні технології і методики в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби (Н. Базима, Н. Квітка, О. Мороз та ін.).

У наукових працях зарубіжних науковців вектор досліджень спрямовано на визначення й обґрунтування концептуальних засад диференційованого підходу в спільному навчанні учнів з інвалідністю та без неї (V. Strogilos, E. Tragoulia, E. Avramidis, A. Voulagka, V. Papnikolaou та ін.); виявлення специфіки підготовки учителів до роботи з особами, що потребують освітньої інклюзії (B. Cagran, M. Schmidt, Myung-sook Koh, Sunwoo Shin та ін.); розроблення арт-технологій (зокрема – музикотерапевтичних), методик і окремих методів роботи з учнями з особливими освітніми потребами (S. Avdiu-Kryeziu, K. Bruscia, A. Devolli, A. Dhomi, S. Foley, R. Hourigan, T. McCaffrey, Y. Smith, E. Sobol та ін.); практичне впровадження інноваційних технологій, що значно сприяють свободі спілкування, підвищують мобільність, пропонують різні моделі взаємодії учнів (Joan E. Aitken, Joy Pedego Fairley, Judith K. Carlson та ін.).

Водночас аналіз наукових досліджень проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи засвідчив, що зазначена проблема ще не була предметом цілісного наукового дослідження. Актуальність і доцільність вирішення обраної проблеми зумовлені необхідністю подолання суперечностей між:

- потребами сучасного суспільства в наданні якісної освіти учням, які мають особливі освітні потреби й недостатньою підготовкою учителів музичного мистецтва до вирішення зазначеної проблеми в закладах загальної середньої освіти;

- нагальною потребою вдосконалення методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в інклюзивному середовищі та відсутністю розробленої й обґрунтованої методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи;

- необхідністю розробленості методики діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до

інклюзивного навчання учнів основної школи та невизначеністю зазначеної методики у практиці закладу вищої педагогічної освіти.

Актуальність і необхідність розв'язання порушеної проблеми зумовили вибір теми дослідження: **«Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження внесено до тематичного плану науково-дослідної роботи Криворізького державного педагогічного університету і відповідає темі кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування «Теорія і методика інклюзивної музичної освіти», реєстраційний номер 0119U103296). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 16, від 27 червня 2024 р.).

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

**Предмет дослідження** – методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

Мета дослідження передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати сучасний стан вивчення означеної проблеми в педагогічній теорії й обґрунтувати сутність поняття «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи» та визначити структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

2. Розробити й обґрунтувати методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

3. Визначити методику діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

4. Експериментально перевірити методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи та підвести підсумки дослідження.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, було застосовано наступний комплекс **методів**:

*теоретичні*: історико-ретроспективний аналіз для дослідження генезису теорії готовності та явища арт-терапії, музикотерапії; теоретичний аналіз, конкретизацію для обґрунтування поняттєво-термінологічного поля дослідження; структурно-функціональний, порівняльний аналіз, узагальнення для визначення структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи; моделювання для розроблення моделі методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, визначення критеріїв оцінювання сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи;

*емпіричні*: діагностування, анкетування, опитування, бліц-опитування, тестування, діагностичні завдання для констатації стану сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи; педагогічний експеримент для перевірки методики формування досліджуваного явища;

*математичної статистики*: кількісної та якісної обробки даних для визначення, інтерпретації результатів педагогічного експерименту; статистичний тест (критерій) Фішера для перевірки достовірності і вірогідності результатів експериментального дослідження.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісне дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи; розкрито

сутність поняття «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи», що в дослідженні розглянуто як професійно-особистісне утворення, результат підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, що забезпечує набуття гуманістичного світогляду, професійних компетентностей, ціннісного ставлення до музичної педагогіки, освітньої інклюзії для роботи з учнями основної школи, які мають особливі освітні потреби; обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивно-знанневого, психолого-комунікативного, діяльнісно-творчого компонентів; розроблено й теоретично обґрунтовано методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, основу якої складають педагогічні умови: стимулювання мотиваційної установки і потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії; активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів; накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills в процесі мистецької комунікації; забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій та комплекс відповідних кожній умови методів; визначено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи: мотиваційно-потребовий, пізнавально-змістовний, емоційно-емпатійний, діяльнісно-креативний; методика діагностики сформованості зазначеного явища. Уточнено сутність понять «професійна підготовка майбутнього вчителя», «готовність майбутнього вчителя», педагогічні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Подальшого розвитку набули основні стратегії роботи майбутніх учителів

музичного мистецтва з учнями основної школи з особливими освітніми потребами, які мають фізичні, емоційні, когнітивні та мовні порушення.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в розробленні й апробації діагностичної та експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, впровадженій в освітній процес у викладанні навчальних дисциплін «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Методика загальної музичної освіти та інтегрованого курсу «Мистецтво», елективного курсу «Сучасні технології інклюзивного музичного навчання» з використанням арт-терапевтичних (музикотерапевтичних) технологій, творчих проєктів, вебінарів, відеопрезентацій, самостійних аналітичних завдань, пошуково-евристичних завдань, диспутів тренінгів, сугестивних і творчих методів, конкурсів планів-конспектів уроку, методів «ТРВЗ»-педагогіки», практичного показу. Результати дослідження можуть бути використані в розробленні освітньо-професійних програм, робочих програм навчальних дисциплін, навчально-методичного забезпечення, у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, підвищення кваліфікації учителів музичного мистецтва.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 08-02/3 від 02.01.2025 р.).

**Апробацію отриманих результатів дослідження** здійснено у формі виступів, доповідей і в статусі вільного слухача на конференціях різних рівнів: *міжнародних* – науково-практичних конференціях: «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (м. Суми, 2019), «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін», (м. Умань, 2020), «Світові освітні тренди: створення творчого середовища STEAM – навчання» (Київ, 2021), «Музична терапія і рухові практики для дітей з різними дисфункціями розвитку» (м. Київ, 2021), «Голос та мовлення: від можливостей до реалізації», (Україна – Портланд (США), 2021), «Tropical issues of practice and science» (м. Лондон, 2021), «Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми і



пріоритети розвитку» (м. Чернівці, 2024); «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» (м. Кропивницький, 2024); *усеукраїнських* – «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології, II Всеукраїнська науково-практична конференція», (м. Кривий Ріг, 2019), II Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих учених Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи (м. Кривий Ріг, 2021), «Спілкування та співпраця. Ключові уміння сучасного педагога. Інклюзивне навчання у дистанційному форматі», (Київ, 2021), «Дослідження молодих вчених: від ідеї до реалізації» (м. Київ, 2021); на щорічних семінарах-звітах аспірантів Криворізького державного педагогічного університету та на звітних наукових заходах кафедри музичного виховання, співу та хорового диригування (2019-2024).

**Особистий внесок здобувача** полягає в праці (Ovcharenko, Sysoieva, Samoilenko, Chebotarenko, Bohianu, 2021) у відображенні результатів експериментального впровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, та в науковій праці (Богяну, 2023) в аналізі наукових підходів та принципів, використання яких лежить в основі методики формування досліджуваного явища.

**Публікації.** Основні наукові положення дисертації висвітлено в 10 публікаціях (із них 8 – одноосібні), зокрема 3 статті в наукових фахових виданнях України, 3 – у зарубіжних наукових періодичних виданнях (1 – WOS), 4 – у матеріалах науково-практичних конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (242 найменувань, з них 33 – іноземними мовами), додатків. Повний обсяг дисертації становить 242 сторінок, із яких основного тексту – 150 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

### **1.1. Сутність поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи» в педагогічній теорії**

У складних соціально-економічних умовах, які значною мірою утруднюють у багатьох країнах світу подальший активний розвиток усіх сфер, зокрема в Україні в двадцятих роках ХХІ століття, особливо гостро постає питання формування в суспільства і його найуразливішої частини – дітей і юнацтва, універсальних соціокультурних цінностей, якими є: гуманізм, толерантність, емпатія, співчуття та розуміння. Гуманне ставлення до людини відображається в додатковій турботі та підтримці суспільства, держави, закладів освіти до тих, хто потребує спеціальної освітньої допомоги. Тому перед національною освітою актуалізоване завдання з підготовки висококваліфікованих педагогів, здатних надавати освітні послуги особам, які мають особливі потреби, що знайшло своє відображення в законодавчих документах: Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція НУШ «Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки» (2019), «Національній стратегії для забезпечення якісного інклюзивного навчання» (2024).

Відповідні вимоги висуваються і до вищої мистецько-педагогічної освіти, зокрема – музично-педагогічної, спрямованої на підготовку вчителів, які виконують місію провідників найвищих стандартів загальнолюдських цінностей для дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки кількість дітей та молоді

з особливими освітніми потребами зростає у всьому світі, все частіше визнають, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти доцільно вважати важливою та невід'ємною складовою їхнього професіоналізму. Так, за статистичними даними МОН України, станом на 2023-2024 рр. кількість інклюзивних груп закладів *дошкільної освіти* становить 6158, у них вихованців з особливими освітніми потребами – 11285, кількість інклюзивних класів закладів *загальної середньої освіти* – 29321, у них учнів з особливими освітніми потребами – 40354, кількість *спеціальних класів* закладів загальної середньої освіти – 807, у них учнів з особливими освітніми потребами – 7044. За цими даними МОН України наголошує на тому, що в період з 2019-2023 роки кількість учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти збільшилась більш ніж у двічі, оскільки в період з 2019-2020 роки кількість учнів з особливими освітніми потребами становила в цілому – 18643.

Водночас, існують проблеми впровадження в інституційну систему нового змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів, які б дозволили майбутнім педагогам провадити інклюзивне навчання учнів основної школи, що пояснюється недостатнім розумінням у вищих музичних навчальних закладах та закладах педагогічної освіти, важливості підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання учнів. Ґрунтовний аналіз наявного стану професійної підготовки майбутніх учителів дозволив О. Савченко зробити узагальнення про те, що професійне становлення молодих учителів відбувається в суперечності між педагогічним середовищем, що активно змінюється, і соціальним середовищем, яке не завжди змінюється (Савченко, 2009, с. 3). Л. Хомич слушно наголошує на тому, що основними завданнями закладів вищої освіти, які готують майбутніх учителів, є формування суб'єкта професійної діяльності, здатного творчо розв'язувати проблемні ситуації у співпраці з учнями. На думку дослідників, це надає змогу підготувати вчителя, який володіє систематичними знаннями про закономірності розвитку

людини, техніками спілкування та організації освітнього процесу (Хомич, 1998, с. 152).

Розкриттю концептуальних основ теорії професійної готовності вчителя присвятили пошук такі вітчизняні науковці, як: О. Дубасенюк (2003), Л. Кондрашова (2012), О. Пехота (1997), Г. Троцько (2005), Л. Хомич (2013) та ін. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів розглянули в дослідженнях науковці: В. Бондар (2009), Н. Ничкало (2008), О. Савченко (2009), С. Сисоєва (2012) та ін. Попри вагомий доробок із розглядуваної проблеми висновковуємо, що в науковій літературі недостатньо досліджено питання визначення науково-термінологічного поля проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Тому особливого значення для вирішення окресленої проблеми набуває формування поняттєво-термінологічного поля, яке охоплює базові поняття дослідження: *«готовність», «підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя», «готовність вчителя», «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва», «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів», «учні основної школи», «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи».*

У педагогічних дослідженнях виокремлюють поняття «підготовка» і «готовність». Словникова література спрямовує нас на розуміння сутності поняття «підготовка» як дії що має значення; запас знань, умінь і досвіду, набутих у процесі навчання та практичної діяльності (Великий словник сучасної української мови, 2005, с. 1189). Розглядаючи поняття «підготовка» і «готовність», доцільно звернутися до дослідження теорії готовності І. Гавриш, яка зазначає, що в кінці XIX – на початку XX століття готовність поєднувалась з поняттям «настанова» та визначалась як психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку певного характеру і спрямованості. У середині XX століття готовність розглядали як якісний показник саморегуляції поведінки людини, а у другій

половині ХХ – на початку ХХІ століття готовність починають вивчати в контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності (Гавриш, 2006, с. 16). У педагогічній науці поняття «готовність» було введено до наукового обігу в 1976 році білоруськими науковцями М. Дьяченко і Л. Кандибовичем, які акцентували, що «готовність» – складний, цілеспрямований прояв особистості, який має динамічну структуру і між компонентами якого існує функціональна залежність (Дьяченко, Кандибович, 1976, с. 50-51). Дослідники з опертям на результати наукового пошуку визначають «готовність» як завчасну (тривала) і тимчасову (стан готовності), що і являє собою цілісне утворення (Дьяченко, Кандибович, 1976, с. 19-20). Готовність у дослідженні розглядаємо як результат підготовки.

Для визначення понять «підготовка вчителя» і «готовність вчителя» важливим є розуміння поняття «професійна освіта», яку в Законі України тлумачено як комплекс педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, вміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної та професійної культури (Закон України «Про професійну освіту», ст. 3).

У педагогічних словниках термін «*професійна підготовка*» тлумачено як набуття професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, сукупність професійного досвіду і правил поведінки (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, с. 105). Науковець М. Замелюк визначає «професійну підготовку» як процес формування і закріплення установок, знань і вмінь, необхідних фахівцям для адекватного виконання конкретних завдань освітнього процесу (Замелюк, 2014, с. 52). Дослідниця Т. Танько послідовно дотримується думки, що «професійна підготовка» є системою професійної орієнтації людини, її знань, умінь, навичок і компетенцій (Танько, 2004, с. 237).

Аналіз визначень учених показав, що «професійна підготовка» – це етап активної навчальної та практичної підготовки до професійної діяльності. Досліджуючи підготовку до педагогічної діяльності вчителя, Г. Троцько слушно

вважає за доцільне використання терміна «професійно-педагогічна підготовка», вказуючи на те, що підготовка студентів до педагогічної діяльності в системі змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів спрямована на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності (Троцько, 2005, с. 74). В. Желанова тлумачить «професійно-педагогічну підготовку» як загальну довгострокову стійку систему формування професійно важливих якостей особистості (Желанова, 2016, с. 123-126). З іншого боку, Т. Ткаченко зазначає, що «підготовка до професійно-педагогічної діяльності» є результатом навчання, який свідчить про те, що майбутній фахівець буде здатний виконувати професійні функції та обов'язки на високому рівні, (Ткаченко, 2010, с. 13).

Науковий інтерес становить поняття «психолого-педагогічна підготовка» майбутніх фахівців, яка в контексті процесів демократизації, гуманізації освіти, спрямованості на реалізацію у психолого-педагогічному процесі «суб'єкт-суб'єктних» взаємин має сприяти розвитку особистості майбутніх фахівців, задоволенню їхніх фахових освітніх інтересів і потреб, формуванню соціальної і професійної мобільності (Дегтярьова, Козяр, Матійків, Руденко, Шиделко, 2012, с. 32).

У сучасних наукових педагогічних дослідженнях надано визначення сутності професійної підготовленості вчителя. Згідно з думкою А. Шикун «підготовленість» є комплексом знань, навичок, умінь і професійних якостей (Шикун, 2007, с. 214). О. Дубасенюк «підготовленість» розглядає через призму «практичної підготовленості», зазначає, що це сформованість у вчителя готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної діяльності (Дубасенюк, Семенюк, Антонова, 2003, с. 7). У педагогічних працях зацентровано на сформованості комплексу професійних знань і вмінь. На наш погляд, підготовленість – це завершальний етап підготовки людини до діяльності, кінцевим результатом такого процесу є стан її готовності.

Зазначимо, що дослідники розглядають поняття «професійна підготовка» та «професійна готовність вчителя» нероздільно з поняттям – «професійно-педагогічна компетентність». Як зазначає О. Дубасенюк, «професійно-педагогічна компетентність» – це сукупність умінь майбутнього вчителя характерним засобом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв’язання професійних завдань (Дубасенюк, 1994, с. 71). Ми долучаємося до влучної думки С. Сисоєвої, що професійно-педагогічна компетентність визначається як інтегральна професійно-особистісна характеристика вчителя або викладача, рівень сформованості якої свідчить про зможу реалізовувати професійні функції в аспекті кількох предметних задумів розв’язувати професійні завдання відповідно до визначених державою освітніх стандартів, проявляючи індивідуальний стиль і демонструючи особистісні якості (Сисоєва, 2012, с. 187). Дослідник О. Малюк зауважує, що відповідно до основних завдань національної системи освіти у студентів повинні бути сформовані такі компетентності: соціально-особистісні, загальнонаукові, базові знання сучасної теорії освітньої інклюзії; базові знання в галузі інклюзивної музичної технології; інструментальні, які передбачають вироблення вмій та навичок роботи в музичному інклюзивному середовищі (Малюк, 2010, с. 158-162).

На думку В. Безлюдної, «професійна підготовка майбутнього вчителя» становить систему організаційно-педагогічних заходів, зорієнтовану на особистісний розвиток студента, метою й кінцевим результатом якої є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності (Безлюдна, 2016, с. 180). Близькою нашому розумінню є думка В. Осадчого, який в окресленні зазначеного поняття спрямовує свою увагу на сучасні гуманістичні тенденції, підкреслює, що «професійна підготовка майбутнього вчителя» – це процес набуття особистістю суб’єктивного досвіду професійно-педагогічної діяльності, що надає можливість системно й цілісно діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях (Осадчий, 2013, с. 11).

З опертям на результати теоретичного аналізу ми дійшли узагальнення, що *професійна підготовка майбутнього учителя є процесом опанування професійно-педагогічною компетентністю, основою здобуття педагогічної освіти в інституційній формі навчання за визначеною освітньо-професійною програмою, яка базується на положеннях державного освітнього Стандарту.*

Застосовуючи методи аналізу й порівняння, вважаємо за доцільне висвітлити позиції науковців щодо розуміння поняття «*готовність*» за такими ознаками: особистісне утворення, професійне утворення, особистісно-професійне утворення (Додаток Б, табл. Б.1). З таблиці видно, що значна кількість учених пов'язує поняття «*готовність*» із результатом професійної підготовки, запасом професійних знань, умінь і навичок, інші – з особистісним станом людини (переконавання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості). На наш погляд, окреслені погляди на сутність готовності відображають необхідність її сприймання як інтегрованого особистісно-професійного утворення.

Дискусія щодо досліджуваних понять точиться донині в сучасних наукових розвідках. Зокрема, у дисертаційній роботі О. Цибульської «*готовність*» до педагогічної діяльності визначено як рівень професійної підготовки фахівця з ціннісними установками, сукупністю професійних знань, навичок, умінь. (Цибульська, 2021, с. 66). У дисертації М. Нечепоренко «*готовність*» розглянуто як комплекс функціонального та особистісного підходів; як цілісний стан особистості, який передбачає адаптацію і результативність роботи шляхом формуванням у процесі фахової підготовки необхідних компетентностей і якостей особистості (Нечепоренко, 2019, с. 53). У дисертаційній праці Р. Ковальського «*готовність*» до професійної діяльності тлумачено як складну динамічну систему, яка віддзеркалює якість педагогічної підготовки фахівця у мистецькому закладі і визначає відповідність випускника вимогам майбутньої професійної діяльності (Ковальський, 2018, с. 35). Теоретичний аналіз засвідчує різновекторність наукових позицій щодо



трактування поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі, яке вживають у значенні показника саморегуляції, умови й регулятора діяльності, психологічного стану, настанови, інтегративної якості особистості, наявності в суб'єкта певних потреб як синтезу властивостей особистості тощо.

Наступним досліджуваним нами поняттям є *«готовність майбутніх учителів до професійної діяльності»*. Український професор Л. Кондрашова вважає, що «готовність до педагогічної діяльності» є формою складного особистісного утворення, що є важливим показником становлення випускника вищого навчального закладу, а також обумовлює бажання займатися педагогічною роботою (Кондрашова, 2012, с. 3). У сучасних умовах і ситуаціях на «готовність до професійної діяльності» впливають зовнішні (новизна, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінка оточуючих) та внутрішні фактори (самооцінка підготовленості суб'єкта до професійної діяльності, його психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися для виконання майбутньої роботи, контролювати власну емоційну стабільність і рівень готовності (Курлянд, 2007, с. 228). Готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є багатогранною і має безліч аспектів, які охоплюють сукупність знань, умінь, професійних компетентностей, що відповідають основним вимогам і змісту професійно-педагогічної діяльності.

За нашою позицією, *готовність майбутнього учителя до професійної діяльності – особистісно-професійне утворення, особливий стан психічних функцій людини, який виникає в результаті професійної підготовки й опанування професійно-педагогічною компетентністю і є основою для успішної майбутньої педагогічної діяльності.*

Дослідження теоретичні аспекти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджували видатні вітчизняні науковці (Л. Беземчук, О. Вознюк, Л. Гайдай, О. Дубасенюк, В. Жуков, О. Матвєєва, Н. Овчаренко, О. Олексюк, А. Поліхроніди, О. Попова, А. Растригіна, Т. Стратан-Артишкова, Т. Ткаченко, В. Черкасов та ін.).

Виявляючи сутність поняття *«професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва»*, Т. Ткаченко акцентує увагу не тільки на особистісних, але й на професійних якостях, зазначає, що *«це навчально-виховна діяльність, яка є цілеспрямованою на забезпечення студентів необхідними загальнопедагогічними та спеціальними знаннями, уміннями та навичками, формування в них важливих професійних особистісних якостей і здібностей»* (Ткаченко, 2008, с. 72). Зокрема, Н. Овчаренко розглядувану дефініцію *«професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва»* розглядає як цілісний освітній процес, спрямований на забезпечення їх готовності до музично-педагогічної діяльності, що передбачає опанування студентами системою музично-педагогічних компетенцій. (Овчаренко, 2016, с. 45).

А. Растригіна слушно наголошує на тому, що одним із показників інноваційного контексту системи *«підготовки майбутнього педагога-музиканта»* є створення організаційно-педагогічних умов як ефективного ресурсу мистецького освітнього простору вищого навчального закладу, здатного забезпечити особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця-музиканта на засадах розвитку його суб'єктних характеристик як основи внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно творчого розвитку у відповідності до гуманістичних цінностей демократичного суспільства (Растригіна, 2014, с. 64).

Учені Т. Стратан-Артишкова і Л. Гайдай слушно визначають *«професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва»* як духовний, ціннісно-особистісний розвиток, збагачення внутрішнього світу, формування авторської спроможності, що детермінує подальшу творчу діяльність фахівця музиканта, підвищує її значущість для себе та для інших (Стратан-Артишкова, Гайдай, 2014, с. 33). *«Професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва»* О. Попова та В. Жуков розглядають як цілісну педагогічну системою, що передбачає спеціально організовану, керовану з боку викладачів навчальну діяльність студентів, яка відображає специфіку педагогічної праці, професійних

завдань, які необхідно розв'язати випускнику педагогічного університету (Попова, Жуков, 2023, с. 266).

В. Черкасов окреслює перспективи музично-педагогічної освіти майбутніх учителів і зазначає, що в системі «професійної підготовки педагогів-музикантів» у вищих навчальних закладах мистецького спрямування відбуваються значні зміни, зумовлені коригуванням змісту освіти й навчальних планів, зменшенням академічного навчального навантаження на викладача та пріоритетами у визначенні базових дисциплін професійно педагогічного спрямування, що визначають якість готовності студентів до роботи в освітніх закладах різних типів (Черкасов, 2015, с. 18). Для нашого дослідження цінною є думка Л. Беземчук, що «професійна підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва» передбачає високий рівень соціальної і психологічної підготовки, досягнення високого рівня музично-педагогічних компетентностей для реалізації освітньої парадигми, виховання національної свідомості свої учнів на кращих зразках української народної та композиторської музики (Беземчук, 2023, с. 74).

На основі аналізу наукових праць ми дійшли узагальнення, що *професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва – це процес опанування професійно-педагогічною компетентністю як основи здобуття музично-педагогічної освіти в інституційній формі навчання за визначеною освітньо-професійною програмою задля успішності професійної діяльності.*

Досліджуючи поняття «*готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва*», дослідник В. Жуков зосереджує увагу на важливості сформованої мотивації до професійної діяльності і визначає «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва» до інтегрованого навчання учнів основної школи як стійке інтегративне особистісне новоутворення вчителя музичного мистецтва, що охоплює професійні мотиви, цілі, загальнонаукові та професійні знання й уміння, особистісні якості, що забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності педагога-музиканта в зазначеному напрямку (Жуков, 2017, с. 177). Ми погоджуємося з думкою В. Жукова і вважаємо, що готовність майбутнього

вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності є виявом його особистісних рис і професійних компетентностей і передбачає сформованість потреби сприймати, відчувати, виражати і передавати іншим емоційно-образний, духовно-моральний зміст музичного мистецтва, що сприяє його становленню, формуванню, розвитку й саморозвитку в процесі музично-освітньої діяльності. Відповідно, *готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності розглядаємо як професійно-особистісне утворення, результат підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, що забезпечує набуття професійно-педагогічної компетентності для здійснення музично-педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти.*

З метою дослідження окресленої нами проблеми необхідно розкрити сутність таких понять, як: *інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання.*

Аналіз поняття «інклюзія» показав, що це запозичений термін іншомовного походження, у перекладі з англійської мови «inclusive» – «той, що включає в себе; включно; відкритий (до участі)» (Бедрич, 2013, 31 с.). У тлумачному словнику української мови «інклюзивний» – це такий, що поширюється на більш широке коло предметів; займенникові або дієслівні форми, які вказують на те, що адресат мови входить до числа учасників дії (Великий тлумачний словник української мови, 2005, 543 с.). У дослідженні ми розглядаємо інклюзію як включення осіб, які мають особливі освітні потреби, у формальний вид освіти, який у Законі України «Про освіту» (2017) тлумачиться як освіта, що здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей, передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 8).

Поняття «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна освіта» досить ґрунтовно досліджено. У Законі України «Про освіту» (2017) зазначено, що «інклюзивне освітнє середовище» є сукупністю умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з

урахуванням їхніх потреб та можливостей (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 1). Статті і положення Закону ґрунтуються на Саламанській декларації, в якій закріплено, що основний принцип інклюзивної школи полягає в тому, що всі діти повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на будь-які труднощі чи відмінності між ними (Саламанська декларація, 1994). Для реалізації високої якості інклюзивної освіти надзвичайно важливою є надання здобувачам освіти індивідуальної освітньої траєкторії, яка розглядається, як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 1).

У дослідженні А. Колупаєвої розглянуто «інклюзивну освіту» як комплексний процес забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх освітніх закладах із використанням індивідуалізованих методів навчання, а також рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти; процес забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти (Колупаєва, 2009, С. 47-48). Вчена розглядає інклюзивну освіту як систему освіти, що ґрунтується на принципі забезпечення основних прав дитини на освіту, права на освіту та її здобуття за місцем проживання, навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.

Українська політична та громадська діячка М. Порошенко стверджує, що «інклюзивна освіта» передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей з особливими освітніми потребами і забезпечення їх успіху в освітньому процесі та акцентує, що інклюзивна освіта є альтернативою системі спеціальної освіти (навчання окремо від інших учнів або індивідуальна форма здобуття освіти) (Порошенко, 2019, С. 12). «Інклюзивна освіта», на думку З. Шевців, по суті, є ідеєю спільного навчання працездатних дітей та інвалідів, запровадження сучасного змісту, форм, методів, засобів і прийомів навчання учнів середньої

школи (Шевців, 2016, с. 71). Н. Луцан трактує термін «інклюзивна освіта» як гнучку й індивідуалізовану систему навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах групових загальноосвітніх шкіл інтернатного типу (Луцан, 2019, с. 153). Проте ми вважаємо, що спільне навчання повинно охоплювати не лише дітей з інвалідністю, а й інші категорії з особливими освітніми потребами (мешканці зон збройних конфліктів, тимчасово окупованих територій України або населених пунктів та переселенці; люди з високими здібностями до навчання, які прискорено опановують зміст навчальних предметів і достроково закінчують школу та які мають на це здібності, а також іноземці або особи без громадянства).

Велике значення для реалізації освітньої інклюзії має врахування етнічного аспекту, оскільки значна кількість осіб з різних регіонів країни вимушені переселятись в інші етнічні середовища. У найширшому значенні «Етнокультура» – це «життєвий світ», який обіймає все, що дана спільнота колективно створює: спосіб поведінки, суспільні установи, мову, етносимволіку, міфи, ритуали, художню творчість, тощо (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 208). В процесі інклюзивної освіти важливо враховувати етнокультурні особливості кожного учня з особливими освітніми потребами (національність, колір шкіри, мова, фізичні або психологічні вади, тощо).

Ми дійшли думки, що «інклюзивна освіта» ґрунтується на системних принципах і механізмах забезпечення рівного доступу до освітніх послуг шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, а також потребує відповідного висококваліфікованого педагога, підготовка якого передбачає збагачення змісту, форм, методів, засобів навчання у закладі вищої освіти інклюзивною складовою та створення нових педагогічних технологій з метою професійної підготовки до роботи з учнями середньої школи, які мають особливі освітні потреби (Ovcharenko, Sysoieva, Samoilenko, Chebotarenko, Bohianu, 2021, с. 176-177).

Поняття «інклюзивне навчання» в Законі України «Про освіту» (2017) тлумачено як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 1). Ґрунтуючись на положеннях Закону України, науковиця А. Колупаєва стверджує, що «інклюзивне навчання» – це система освітніх послуг закладів середньої освіти з адаптованими навчальними програмами та плануваннями, методами і формами навчання, з використанням ресурсів наявних у громаді, з залученням батьків і фахівців, із наданням спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини (Колупаєва, 2012, с. 13).

Науковці Г. Білавич, С. Мальона та Ю. Костащук у своїх дослідженнях розглядають «інклюзивне навчання» дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі не як локальний напрям діяльності, а як системний підхід до організації всієї діяльності загальноосвітньої системи, визначають як довгострокову стратегію (Білавич, Мальона, Костащук, 2021, с. 11-17). Нам близькою є думка А. Колупаєвої, що «інклюзивне навчання» – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей (осіб – уточнення наше) з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності (Колупаєва, 2011, с. 16-17). Аналізуючи викладене вище, ми робимо висновок, що інклюзивне навчання учнів основної школи повинно передбачати гнучку, адаптовану систему організації і навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Метою інклюзивної мистецької освіти, за доречної думки М. Бриль, є забезпечення рівного доступу всіх дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу (Бриль, 2019, с. 14). Мистецька підготовка дітей з особливими освітніми потребами має бути спрямована на розумовий, емоційний та духовний розвиток особистості з урахуванням психофізіологічних особливостей її розвитку (Ляшенко, 2014, с. 484-486).

Г. Смоленцева слушно зазначає, що в контексті вирішення проблем упровадження інклюзивного мистецького розвитку можна окреслити деякі перспективні аспекти: модернізація змісту мистецької освіти з урахуванням інклюзії, інтеграція рекреаційно-розвивальних програм арт-терапії в освітню послугу мистецьких шкіл, як-от: музикотерапія (інструментальна чи вокальна), танцювальна терапія, фольклорна терапія. Дослідниця зацентровує, що за потреби впроваджувати можливості «дистанційної школи мистецтв» – забезпечення он-лайн середовища навчання (Смоленцева, 2019, с. 24). Т. Сидоренко у власних наукових доробках розглядає інклюзивне навчання з позиції культури інклюзивної комунікації майбутніх учителів мистецьких дисциплін, що, на її думку, є складовою їхньої загальнопедагогічної культури та характеризується широким розумінням філософсько-методологічних засад інклюзії, глибоким прийняттям і прагненням майбутнього педагога на особистісному рівні до реалізації інклюзивних цінностей, творчим підходом до професійної діяльності та професійного самовдосконалення (Т. Сидоренко, 2021, с. 257).

*«Підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання»* ми розглядаємо як прояв особистісно-професійного зростання, оскільки набуття спеціальних знань і вмінь з освітньої інклюзії буде впливати на активізацію їх мотиваційної сфери, розвивати когнітивні й емоційні можливості. І. Садова зазначає, що під час «підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання» здобувач має оволодіти спеціальними знаннями і навичками: ознайомитися з анамнезом, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку учнів; уміти адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб учнів; формувати в них досвід взаємин у соціумі, навичок адаптації до середовища; ставитися з повагою до учнів з особливими освітніми потребами (Садова, 2015, с. 315).

Для розуміння головного поняття дослідження треба визначити дефініцію *«учні основної школи»*. У Законі України «Про повну загальну середню освіту»,



тлумачено тотожні поняття «базова середня освіта» і «профільна середня освіта», що визначаються як другий і третій рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом базової середньої освіти (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2024, ст. 4). У результаті виконання учнем вимог навчання у них повинна сформуватись готовність до вибору й реалізації форми подальшого одержання освіти та профілю навчання (навчання у вищій школі, коледжі, технікуми).

Визначаючи поняття *«готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи»*, ми погоджуємося з думкою А. Поліхроніди, яка у своєму дослідження зазначає, що «професійну готовність майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті інклюзивної освіти» слід розуміти як складну, інтегровану особистісно-професійну освіту, що охоплює систему поглядів, переконань, професійних знань, умінь і навичок вирішення професійних завдань засобами музичного мистецтва в інклюзивному середовищі школи (Поліхроніди, 2021, с. 14). N. Ovcharenko, S. Sysoieva, A. Samoilenko, O. Chebotarenko, K. Bohianu у своєму дослідженні розкривають актуальну проблему формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної освітньої діяльності, що є результатом професійної підготовки студентів, майбутніх бакалаврів музики, визначається рівнем музичної підготовки, володіння психолого-педагогічними, інформаційно-комунікаційними знаннями та вміннями поряд із технологічними щодо системи гуманістичних і культурних цінностей у сфері освітньої інклюзії (Ovcharenko, Sysoieva, Samoilenko, Chebotarenko, Bohianu, 2021, с. 175-184).

На наш погляд, сутність поняття *«готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи»* є результатом їхньої професійної підготовки, особливим станом психічних функцій особистості, який виникає в результаті зазначеної підготовки; охоплює гуманістичний світогляд (людина є найвищою цінністю), ціннісне ставлення до музичної педагогіки, освітньої інклюзії (ціннісне ставлення до музично-

педагогічної діяльності на основі інтерактивної творчої взаємодії з учнями, які мають особливі освітні потреби); знання сутності інклюзивного навчання учнів основної школи; вміння і здатності реалізувати зміст, форми, методи, методики технології, засоби інклюзивного музичного навчання учнів основної школи.

*Отже, готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи розглядаємо як професійно-особистісне утворення, результат підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, що забезпечує набуття гуманістичного світогляду, професійно-педагогічної компетентності, ціннісного ставлення до музичної педагогіки, освітньої інклюзії для роботи з учнями основної школи, які мають особливі освітні потреби.*

## **1.2. Структура «готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи» в педагогічній теорії**

Визначаючи структурні компоненти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми виявили, що оприявлено низку плюралістичних думок стосовно досліджуваного питання, оскільки ряд науковців відмічають наявність різних підходів до визначення кількісної і якісної будови компонентів структури залежно від спеціальності вчителя. В. Самсонов, А. Сільвестров, О. Тачиніна стверджують, що «знати структуру різних порядків і рівнів – означає знати сутність, а знання структури рівнів – це знання сутності об'єкта». Сутність поняття «структура» полягає в тому, що «явища – як у природі, так і в суспільному житті – слід розглядати не просто як «сукупність елементів». Але як ціле, що складається з автономних одиниць, які розкривають свої внутрішні взаємозв'язки (Самсонов, Сільвестров, Тачиніна, 2022, с. 117-122).

Теоретичний аналіз наукових праць надав змогу дослідити різні позиції вчених щодо компонентів структури готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Сутність *готовності до будь-якого виду діяльності*, як зазначає В. Чайка, є поєднання двох взаємозалежних компонентів – мотиваційного і процесуального, тобто спонукального і виконавського (Чайка, 2006, с. 76). І. Дичківська відмічає характерний особистісний стан, який передбачає наявність у вчителя мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії; виокремлює основні компоненти структури готовності: мотиваційний; когнітивний; креативний; рефлексивний (Дичківська, 2004, с. 156). О. Дубасенюк, розглядаючи структуру готовності до педагогічної діяльності, виокремлює: цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний компоненти (Дубасенюк, 2009, с. 267).

Дослідниця К. Юр'єва у своїй праці описує такі структурні компоненти *готовності до професійної педагогічної діяльності*: аксіологічно-мотиваційний компонент готовності (виявлятися в позитивній мотивації педагога до роботи, у прагненні до професійного самовдосконалення й самоосвіти); когнітивно-гносеологічний компонент (виявляється у знаннях учителів методикою викладання); процесуально-діяльнісний компонент (уміння доцільного поєднання в педагогічному процесі ефективних науково-педагогічних впливів) (Юр'єва, 2009, с. 147).

Г. Ржевський з метою здійснення компонентно-структурного аналізу готовності до професійної діяльності майбутніх учителів обґрунтовує виокремлення саме таких компонентів: мотиваційного (ставлення особистості до здійснення конкретного виду діяльності; усвідомлення цінностей майбутньої професії); змістово-процесуального (загально-інтелектуальний рівень розвитку особистості; наявність системи спеціально-предметних знань, необхідних для викладання у вищій школі; готовність до науково-дослідницької роботи; рефлексивного (потреба в самоосвіті, наявність умінь і навичок самоосвітньої роботи; самооцінка підготовленості, самоконтроль, коригуюча діяльність як

узагальнююча всіх складників; використання в роботі прогресивних технологій та знань студентів (Ржевський, 2012, с. 85-86).

У дослідженні О. Матвієнко готовність майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи має визначену структуру, яка представлена у вигляді взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційного (сформованість ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи до здійснення корекційної роботи та якостей особистості; позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, яке ґрунтується на впевненості в оптимістичній перспективності корекційної роботи; змістово-процесуального (рівень опанування майбутніми вчителями початкової школи системними знаннями про зміст і специфіку організації корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби; рівень оволодіння майбутніми вчителями знаннями про психофізіологічні та вікові особливості учнів); дієво-операційного (сформованість умінь майбутніх учителів початкової школи для виконання корекційної функції професійної діяльності; творчість і самостійність у виконанні професійних завдань; адекватність професійної самооцінки) (Матвієнко, 2019, с. 114-115).

У науково-педагогічній праці О. Волошиної визначено структуру *готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти*, що складається з таких компонентів: мотиваційний компонент сформованості інклюзивної компетентності учителів включає особисту зацікавленість, позитивну спрямованість при виконанні професійної діяльності в умовах включення дітей з обмеженими можливостями; когнітивний компонент визначено як здатність педагогічно мислити на основі системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання; рефлексивний компонент має вияв у можливості аналізу власної навчальної, професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; операційний компонент сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів визначено як здатність виконання конкретних професійних завдань у педагогічному процесі в умовах інклюзії (Волошина, 2017, с. 36-370).

Науковці Л. Приладишева та О. Федорова в дослідженні «Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивної освіти» визначають такі компоненти: цільовий (формулювання мети та завдання підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти); змістовий (оволодіння студентами науковими знаннями щодо учнів з особливими потребами); процесуальний компонент вимагає використання методів, засобів і форм навчання, регулювання процесом, орієнтованих на якісну підготовку майбутніх фахівців); результативний (характеризується показниками та рівнями готовності майбутнього вчителя до майбутньої роботи, враховуючи особливості організації освітнього процесу й контингенту учнів) (Приладишева, Федорова, 2019, с. 136-137).

У свою чергу, А. Барбінова в структурі готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії виокремлює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до професійної діяльності, потреба в набутті необхідного обсягу спеціалізованих навичок та позитивне ставлення до професійної діяльності); когнітивний (комплекс знань для побудови освітнього процесу з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня); психолого-регуляційний (здатність до психологічного та поведінкового самоперетворення, самотрансформації спрямованої на підтримання гармонійних стосунків з учасниками інклюзивного освітнього процесу); діяльнісний (характеризує функціональну складову готовності педагогів до інклюзивної діяльності та позиціонується як здатність виконувати конкретні професійні завдання в освітньому процесі) (Барбінова, 2021, с. 62-63).

Г. Васильєва пропонує таке співвідношення критеріїв та показників формування методичної компетентності педагогічних працівників ЗЗСО в умовах інклюзивного середовища: мотиваційно-ціннісний (наявність мотивації до успішної професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища, позитивне ставлення до інклюзивної освіти); когнітивно-творчий (здатність аналізувати педагогічну ситуацію; впровадження в професійну діяльність

сучасних освітніх технологій); рефлексивно-фасилітаційний (здатність аналізувати педагогічну ситуацію; здатність контролювати та аналізувати свої дії, діяльності учнів з особливими освітніми потребами) (Васильєва, 2021, с. 15).

Науковець Л. Черніченко пропонує такі компоненти підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти: мотиваційно-ціннісний (позитивне та ціннісне ставлення до майбутньої професії; орієнтація на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти); когнітивно-операційний (знання специфіки корекційної роботи з дітьми з порушеннями в розвитку мовлення; вміння творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти); креативний та результативно-оцінювальний компоненти (потреба в професійно-особистісному саморозвитку; готовність до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності; адекватне оцінювання професійної діяльності й результатів побудови інклюзивного освітнього середовища) (Черніченко, 2017, с. 355).

У сфері вокально-хорового та вокального навчання аргументовано такі позиції щодо компонентів *готовності майбутніх учителів музичного мистецтва*: компонентами готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання є когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний і мотиваційно-вольовий (Цзінчен, 2017, с. 98); компонентами структури співацької підготовки майбутнього учителя музики до використання інноваційних технологій є мотиваційно спрямований, технологічно-компетентнісний, креативно-діяльнісний (Даофен, 2015, с. 109); компоненти вокально-методичної підготовки визначені Л. Василенко: мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, операційно-технологічний, рефлексивно-аналізуючий (Василенко, 2003, с. 17); у структурі вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва: мотиваційно-смысловий, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, творчо-виконавський, організаційно-просвітницький, самоудосконалювальний (Овчаренко, 2014, с. 289).

Дослідниця А. Поліхроніді обґрунтовує структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, у межах якої визначає такі компоненти: *мотиваційний* (усвідомлення важливості впливу мистецтва та музичної творчості на особистісний розвиток дітей в умовах інклюзивної освіти), *когнітивний* (обізнаність з теоретичними основами інклюзивної освіти та роботи з дітьми з особливими освітніми потребами), *діяльнісний* (застосування сучасних психолого-педагогічних методів навчання та розвитку на заняттях з мистецтва) і *рефлексивний* (здатність до рефлексії власної професійної діяльності; самоаналіз проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на заняттях з музичного мистецтва) (Поліхроніді, 2021, с. 226).

Науковиця Л. Ракітянська визначає особистісно-інтроверсійну складову *майбутнього вчителя музичного мистецтва*, що відображає внутрішню, суб'єктивно-особистісну орієнтованість учителя музичного мистецтва і містить такі компоненти: мотиваційно-цільовий, перцептивно-інтонаційний, емоційно-ідентифікаційний, герменевтично-ціннісний, рефлексивно-регулюючий, особистісно-оптимістичний (Ракітянська, 2020, с. 432). Особливої уваги заслуговує дисертаційна праця Ю. Шаоцян «Формування вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язбережувальних технологій», у якій розкрито реалізацію компетентності інформаційно-полімотиваційним, когнітивно-фаховим, формувальним-рефлексивним, художньо-виконавським, компетентнісно-методичним компонентами (Шаоцян, 2022, с. 64).

У своїх дослідженнях готовності до інструментально-виконавської діяльності Л. Гусейнова доцільно виокремлює: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний, операційний (Гусейнова, 2005, с. 16). Фахівець у галузі освіти майбутніх учителів музичного мистецтва Т. Ткаченко послідовно доводить думку про те, що готовність має в собі наявність певного рівня сформованості в майбутнього вчителя компонентів, що складають педагогічну діяльність, серед яких можна виокремити:

мотиваційний (має вияв в усвідомленні особистої та соціальної значущості педагогічної діяльності); когнітивний (визначається базовою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань); процесуальний (має вияв у виробленні й удосконаленні педагогічних умінь і навичок передавати знання, формувати вміння й навички у вихованців); організаційний (визначається умінням раціонально розподіляти час, володіти самоконтролем і самооцінкою, мобілізувати свої сили, цілеспрямованість тощо) (Ткаченко, 2010, с. 13).

Л. Гекало стверджує, що сучасний учитель – це, по суті, освічена людина, яка здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, самостійно підвищувати свій освітній і культурний рівень. Учителі мають стійку систему мотивів і потреб у соціалізації, здатні до активної та творчої діяльності. Також повинні вміти навчити дітей навчатися творчо та застосовувати свої знання в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати отриману інформацію, набувати навичок саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки (Гекало, 2014, с. 7-8).

У дослідженнях академіка О. Савченко розглянуто трудові функції сучасного вчителя, що спрямовують його професійну підготовку і закладі освіти. Більшість із цих функцій мають універсальний характер і є компонентами на їх опанування (Савченко, 2009, с. 4). Зазначимо, що вчена в низці функцій називає: розвиток, корекцію, соціальну функцію, що є необхідними для освіти майбутніх учителів (Додаток Б 2, рис. Б.2.1). У монографії І. Кузави «Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика» зацентровано на корекційній діяльній функції педагога (Кузава, 2013). Багатофункціональність діяльності вчителя, на думку В. Бондаря, полягає в забезпеченні культури спілкування, розвитку педагогічного мислення в структурі педагогічної діяльності (Бондар, 2009, с. 4).

Вивчення наукових праць А. Козир (2008), О. Олексюк (2013), Г. Падалки (2020), О. Ростовського (2001), О. Рудницької (1994) та ін. дало змогу з'ясувати, що до основних функцій діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва слід віднести: навчальну, виховну, розвивальну, творчо-мотиваційну, мистецько-



просвітницьку. Ми вважаємо, що в навчанні учнів, які мають особливі освітні потреби, важливого значення набувають такі діяльнісні функції, як: соціально-комунікаційна, емоційно-корекційна, здоров'язбережувальна. У більшості досліджень, що стосуються сфери музичної педагогіки, осередком виокремлення компонентів є мотиваційна, змістова та діяльнісна сфери. Незалежно від багатовимірного окреслення компонентів у наукових дослідженнях всі вони перебувають у нерозривній функційній єдності, мають специфічні мотиваційно-ціннісні прояви та змістове особистісно-професійне наповнення.

Здійснений аналіз педагогічного досвіду дозволяє нам визначити структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання, виокремити такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знанневий, психолого-комунікативний, діяльнісно-творчий*.

Важливим структурним компонентом учителя музичного мистецтва є *мотиваційно-ціннісний компонент*, який передбачає наявність мети, мотивів, стабільного інтересу, потреби студентів до різновидів професійної діяльності до освітньої інклюзії.

У педагогічній енциклопедії поняття «мотивація» (від лат. moveo – рухаю) визначено як система мотивів або стимулів, спонукання людської поведінки та діяльності. Сутність поняття «мотивація» у психологічній літературі (Б. Баєв, Г. Костюк) визначають як систему мотивів, які є важливими для людини. Дослідники одностайні в думці, що до її структури мають входити система спонукань, яка має цінності, інтереси, смисли, переконання, установки (Д. Узнадзе). Розглядаючи психологічну мотивацію, С. Занюк встановлює факт вияву, обґрунтовує природу позитивної і негативної мотивації. Під негативною мотивацією науковець розуміє «спонукання, яке може бути викликане розумінням деяких незручностей, покарань, що можуть трапитись у випадку не виконання діяльності» (Занюк, 1997, с. 180).

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва центральне місце посідає формування мотивації педагогічної діяльності, яка визначає його готовність до музично-педагогічної праці. Початок

процесу формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва завжди пов'язана з потребою в музичній діяльності (Морозова, 2011, с. 95). Мотиваційна спрямованість майбутніх учителів музичного мистецтва виражається у глибокому осмисленні емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до поглиблення знань, виокремлення необхідних аспектів інноваційного навчання. Мотиваційно-ціннісний компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує визначення та наповнення в потребі до інклюзивної діяльності студентів особистісним смислом, що сприяє усвідомленню ними професійно-значущої мети як особистісно прийнятих мотивів музично-педагогічної діяльності. Зазначений компонент виявляється в здатності фахівця приймати або віддаляти зовнішні та внутрішні спонукання як мотиви, так і цінності діяльності, об'єктувати власні мотиваційні утворення, обирати мотиви власної поведінки у потязі до самостійного науково-методичного пізнання, управляти власними мотиваційними тенденціями, здійснювати їх регулювання в спонуканні до творчого самовираження (Рейзенкінд, 2006, с. 386).

Уважаємо за необхідне зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу майбутніх учителів до освітньої інклюзії у сфері музичного мистецтва, до педагогічної роботи з особливими дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, тощо. Оптимальність цього компонента пов'язана з самомотивацією, а це активність майбутнього викладача, мотивована власними внутрішніми потребами до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, прагненням досягти позитивних результатів.

Мотиваційно-ціннісний компонент – є потенційним у діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в інклюзивному середовищі. При цьому враховано те, що в процесі підготовки важливим є не лише оволодіння майбутніми фахівцями системою професійно необхідних знань, умінь і навичок, але й розуміння того, що в педагогічній діяльності пріоритетним має бути принцип гуманізму. Адже найвищою цінністю є людське життя, і одне з

першочергових завдань вчителя – створити умови життєдіяльності кожного учня з урахуванням його особливих потреб, запитів і побажань. У зв'язку з цим В. Ягупов розглядає мотиваційну сферу майбутнього вчителя як системоутворювальний чинник його практичної роботи, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного фахового навчання й майбутньої професійної діяльності (Ягупов, 2013, с. 84).

Узагальнюючи мотиви педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми виокремлюємо два спрямування: на професію (вчитель музики) й на предмет (музичне мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже в процесі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва необхідним є повне осмислення перспективи творчості, інтересу не лише до фахових дисциплін, а й до всього процесу музичної творчості, оскільки педагогічна орієнтація майбутнього фахівця має єдину мотивацію у сфері музичного мистецтва.

На основі викладеного вище, ми виокремили основні елементи мотиваційно-ціннісного компоненту: усвідомлення цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язберезувальної діяльності засобами музичного мистецтва; потреба в оволодінні ефективними методами інклюзивної музично-педагогічної діяльності; самомотивація до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи.

Отже, розвиток мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті підготовки та готовності постає як проблема структурування, співвідношення й інтегрування цілей життєдіяльності та професійного саморозвитку. Стимулювання конкретизації та диференціації професійно-значущих цінностей та мотивів, їх узагальнення в плані перспективного фахового самовдосконалення є взаємно-доповнюючими цілями та характеризується сукупністю професійних мотивів, серед яких: спрямованість на формування готовності до освітньої інклюзії, пізнавальний та творчий інтерес; потреба в ціннісному ставленні до майбутньої професії та до інклюзивної освітньої діяльності.

*Когнітивно-знаннєвий компонент* передбачає засвоєння педагогічних і спеціальних мистецьких знань щодо музично-педагогічної діяльності в інклюзивному навчанні; наявність знання музично-педагогічної методики, технологій інклюзивного спрямування; визначає ступінь сформованості професійних знань майбутніх фахівців.

До когнітивної сфери відносять усі психічні процеси, що виконують функцію раціонального пізнання (від лат. *cognitio* – знання, пізнання, вивчення, усвідомлення). Публікації з психології містять значущі висновки для формування когнітивного компоненту в системі педагогічної освіти і організації відповідних практик. Психолог Ж. Піаже у своїй теорії когнітивного розвитку «когнітивну сферу» розглядає як деякий інтелектуальний простір особистості, що містить різні форми індивідуальних когнітивних адаптацій (Piaget, 2001).

Як зазначають Г. Жаворонкова, Л. Мельник, цей компонент ґрунтується на системних виявах когнітивності, де за основу береться знаннєвий аспект, відтворюючи механізми реалізації когнітивної активності людини (Жаворонкова, Мельник, 2018, с. 19). Так, когнітивно-знаннєвий компонент, як основа методологічної конструкції, поєднує знаннєвий, нормативний та комунікативний аспекти з тими, що характеризують присутність людини у сфері знання. О. Рубанець визначає такі рівні когнітивності: активності як джерела нового, механізми її включення в системні вияви когнітивності; пізнавальних здатностей, задіяних у відтворенні представлення об'єктів у знанні й оперативних компонентів як складової наукового знання (Рубанець, 2007, с. 152).

Когнітивно-знаннєвий компонент готовності майбутніх учителів з інклюзивного навчання учнів основної школи об'єднує сукупність знань про сутність і специфіку обраної професійної діяльності, а також комплекс умінь і навичок, отриманих у навчанні, саме тих, що будуть застосовані у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент характеризує обсяг знань, стиль мислення, сформованість умінь і навичок майбутнього фахівця. Показниками когнітивно-знаннєвого компонента є усвідомлення ролі та можливостей

майбутніх учителів до організації творчої діяльності учнів; наявність індивідуально-психологічних якостей та психолого-педагогічних здібностей; сформованість знань і умінь щодо роботи в інклюзивному середовищі.

Як зазначає О. Співаковський, знання – вища форма вияву сприйняття даних та інформації, воно є активним за своєю сутністю і формується не тільки на основі фактів, але й на основі аналізу та різних типів логічного виведення. А вміння виникає там, де знання справи стає дороговказом до швидкого й успішного її виконання (Співаковський, 2006, с. 208). Когнітивно-знаннєвий компонент репрезентує знання як «вербально організований, узагальнений досвід пізнавальної та перетворюючої взаємодії з опредметненим явищем або сукупністю явищ світу, що накопичуються попередніми й сучасними поколіннями в побутовому, технічному, науковому, мистецькому контакті зі світом» (Киричук, Роменець, 1996, с. 254). Когнітивний компонент, як підкреслює С. Єфіменко, відображає інтелектуально-творчі потенційні можливості когнітивної сфери особистості і складається з осмисленості, проблемності, творчості сприйняття, гнучкості, критичності, вільності мислення, здатності до звільнення від фіксованої спрямованості (Єфіменко, 2015, с. 211).

Когнітивний компонент, як зазначає вчена Р. Добровольська, характеризує компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва у використанні особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання у музично-естетичному просторі школи, впровадженні інноваційних методик організації різних видів музично-творчої діяльності учнів (Добровольська, 2020, с. 102).

На основі викладеного вище, ми виокремили основні елементи когнітивно-знаннєвого компоненту: знання законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей; ґрунтовні знання мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії; сформованість знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі. Показником діагностики когнітивно-знаннєвого компоненту, є правильність і повнота знань учителів музичного мистецтва щодо музично-педагогічної діяльності в інклюзивному навчанні. Варто зазначити, що

правильність відображає істинність, безпомилковість, відповідність правилам і нормам мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в інклюзивній освіті. Повнота відбиває вичерпну достатність, необхідний обсяг знань, їхню змістовність та насиченість сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі.

Серед особливо значенневих компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання є *психолого-комунікативний компонент* основою якого є «комунікація» – (від лат. *communis* – спілкуюся, роблю загальним) – смисловий аспект соціальної взаємодії. У філософському словнику слово «комунікація» має два значення: те, що і спілкування; процеси соціальної взаємодії; категорія сучасної філософії, головним чином екзистенціалізму і персоналізму, що позначає спілкування, яке ґрунтується на взаєморозумінні, дискусії (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 354). Згідно з психологічним словником поняття «комунікація» використовують у соціальній психології у двох значеннях: для характеристики структури ділових і міжособистісних зв'язків між людьми, наприклад, структури внутрішньо-групового спілкування її учасників; для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі. В останньому випадку комунікація виступає як одна зі сторін людського спілкування – інформаційна (Шапар, 2007, с. 296).

Спираючись на думку одного з засновників гуманістичної психології К. Роджерса, вважаємо, що вагомою є реалізація викладачем функції фасилітації, полегшення. Звідси, важливість висновку про необхідність підтримуючої атмосфери спілкування, яка сприяє самореалізації учнів в навчально-музичній діяльності. Рівень розвитку психолого-комунікативного компоненту є водночас показником якості і міри сформованості передусім психологічної, моральної, соціальної, саморозвивальної компетентності, а також фактором впливу на розвиток інформаційної, продуктивної і предметної компетентності (Максимова, 2016, с. 61). Ми згодні з думкою науковиці О. Іванової, що психологічно-комунікативний компонент – це психологічна готовність майбутнього вчителя

основної школи до педагогічної діяльності як сукупність суто комунікативних якостей особистості, її морально-комунікативних рис і психолого-педагогічних умінь, структуру якої утворюють власне комунікативна, емпатійно-рефлексивна, морально-етична та емоційно-регулятивна складові (Іванова, 2022, с. 99).

Одними з сучасних навичок комунікації є «Soft skills» («гнучкі навички»), які визначають як риси характеру й навички міжособистісного спілкування, що характеризують стосунки людини з іншими людьми (Kenton, 2019). Як правило, перспективи успішної професійної самореалізації залежатимуть від рівня сформованості «soft skills», серед яких: гнучкість, вміння адаптуватися; навички комунікації; навички міжособистісного спілкування; вміння вирішувати проблемні ситуації; творчість; вміння працювати в команді. Традиційно у психології «soft skills» називають соціальними навичками: вміння переконувати, віднаходити оптимальні рішення в комунікації, керувати, провадити міжособистісне спілкування, вести переговори, забезпечувати особистісний розвиток, брати участь у злагодженій роботі в команді, вивляти навички управління часом, демонструвати ерудицію, креативність тощо (Шумська, 2022, с. 128).

Проте науковець О. Кохан відокремлює три категорії «soft skills»: когнітивні: новаторське (інноваційне) мислення, критичне мислення, навички вирішення проблем, навички самоосвіти, управління інтелектуальним навантаженням, інформаційні навички, тайм менеджмент; соціально-комунікативні: комунікативні навички, навички групової роботи, міжособистісні навички, етика спілкування, навички переконання, лідерські навички, соціальний інтелект, відповідальність, трудова етика; атрибути особистості і складові емоційного інтелекту: емоційний інтелект, оптимізм, чесність, креативність, гнучкість, мотивація, емпатія (Кохан, 2020, с. 44).

Отже, психолого-комунікативний компонент визначено як набуття спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей; опанування методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами

засобами музичного мистецтва; опанування методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації.

Наступним, базовим компонентом структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи є *діяльнісно-творчий компонент*, який відображає сформованість мотивації та мети студентів до практичного застосування арт-технологій інклюзивного музичного навчання, уміння використовувати арт-технології навчання в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами, особистісна готовність до інноваційної арт-технологічної діяльності в процесі підготовки до роботи в інклюзивному середовищі. Науковці психологічної ланки приділяють увагу мотиваційній основі, яка спонукає людину на діяльність для задоволення потреб. Водночас психологи Л. Долинська і З. Огороднійчук акцентують на тому, що мета, порівняно з мотивами, завжди усвідомлена та є образом кінцевого результату діяльності (Скрипниченко, Долинська, Огороднійчук, 2005). Тому, наявність мети в арт-технологічній діяльності завжди свідчить про свідомий вибір людини в означеній діяльності.

Науковець С. Гончаренко вважає, що діяльність викладача є творчим процесом, у якому єднаються знання, вміння, досвід викладача та його особистісні якості (Гончаренко, 2000, с. 11). С. Сисоєва доходить до слушного висновку, що вчитель унаслідок спеціальної педагогічної підготовки й «самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі» (Сисоєва, 2006, с. 254). Як висновок, розвинені інтерес і потреба майбутніх учителів музичного мистецтва є стимуляторами творчої діяльності й показником означеного компоненту.

Показником діяльнісно-творчого компоненту є здатність інтегрувати елементи традиційних арт-технологій, створювати нові арт-технології інклюзивного музичного навчання. Студенти мають уміти відбирати інноваційні технології, інтегрувати їх елементи, намагатися створювати свої для майбутньої професійної діяльності. Найвищим виявом технологічної культури майбутніх



учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання є їх творча активність і позитивне ставлення до арт-технологічної діяльності та спрямованість на самоосвіту. Доцільною є думка О. Пехоти, що технологічна культура передбачає, з одного боку, знання і використання викладачем усього комплексу сучасних педагогічних технологій, а з іншого, – його здатність до постійного саморозвитку у формуванні особистих і професійних якостей викладача-технолога (Пехота, 2010, с. 9).

Мета діяльнісно-творчого компонента полягає в тому, що майбутні вчителі музичного мистецтва повинні навчитися виявляти творчу діяльність в інтегруванні елементів різних музично-освітніх інклюзивних арт-технологій; знаходити у творчому пошуку інноваційні форми, методи, та засоби інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами; виявляти науково-творчу активність у створенні власного арт-технологічного продукту – усе це свідчить про спрямованість на саморозвиток у арт-технологічній діяльності та високий рівень арт-технологічної культури особистості.

На основі викладеного вище діяльнісно-творчий компонент визначаємо як: наявність умінь застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язберезувальні технології інклюзивного спрямування; здатність створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання; здатність самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів.

Майбутній учитель музичного мистецтва буде готовий до роботи в освітньому інклюзивному середовищі тоді, коли по кожному з перерахованих вище компонентів будуть сформовані відповідні здатності, окреслені в Додатку Б 3, таблиця Б.3.1.

Проведене дослідження надало змогу визначити, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи сьогодні набуває особливого значення, оскільки спрямована на формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів музичного мистецтва задля

інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Тому необхідним є, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва опанували різні технології інклюзивного навчання, зокрема: арт-технологіями, спрямованими на опанування методики інклюзивного навчання; технологіями, які мають здоров'язбережувальне спрямування. Аналіз діяльнісних функцій учителя музичного мистецтва й сучасних теоретичних праць надав можливість визначити структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів, яка охоплює такі компоненти, як: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знаннєвий, психолого-комунікативний, діяльнісно-творчий.

### **1.3. Використання потенціалу музичного мистецтва в інклюзивному навчанні учнів основної школи**

Засади інклюзивної освіти ґрунтуються на рівних правах кожної людини на освіту і базуються на положеннях «Конвенції про права дитини» (1995) та «Конвенції про права осіб з інвалідністю» (2006). Спираючись на зміст конвенцій інклюзивна освіта вимагає широкого визнання й зобов'язань з боку уряду, спираючись на відповідальність багатьох різних державних відомств для його реалізацію. Інклюзивна освіта передбачає запровадження комплексної основи законодавства, політики, стратегій, керівництва й послуг для побудови культури, середовища та зобов'язання, що необхідні для усунення перешкод на шляху до якісної освіти для всіх дітей з обмеженими можливостями.

Законодавча база інклюзивної освіти в Україні включає низку документів і законів, якими керуються заклади освіти, а саме: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021) (Додаток В).

В Законі України «Про освіту» вказано, що, особа з особливими освітніми проблемами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту. До переліку осіб входять: діти з інвалідністю; переселенці, діти-біженці; діти які потребують додаткового та тимчасового захисту; особи які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів (Закон України «Про освіту», 2017).

Аналіз міжнародних Законів і Законів України «Про освіту людей з обмеженими можливостями» надав можливість автору монографії А. Колупаєвій «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» представити історико-педагогічні узагальнення наукових і теоретичних підходів у процесі залучення людей з обмеженими можливостями здоров'я у загальний освітній простір; визначити поняття й термінологічні поля комплексної освіти; відтворити походження, виявити тенденції, та розкрити проблеми становлення інклюзивної освіти в Західній Європі та Північній Америці; зазначити особливості впровадження комплексної освіти (Колупаєва, 2009, 272 с.). Вчена зазначає, що інклюзивна освіта спрямована на перехід до розбудови демократичного, відкритого громадянського суспільства, з толерантним ставленням до відмінностей осіб з особливими потребами, визнання цінності та значущості кожної людини.

М. Порошенко влучно зауважує, що інклюзивна освіта вимагає значної переорієнтації свідомості суспільства і, насамперед, педагогічних працівників, а також здійснення педагогами своєї професійної діяльності з урахуванням принципів толерантності, поваги до індивідуальних особливостей дітей, неупередженості та недопущення дискримінації (Порошенко, 2019, с. 5).

Українські вчені нині проводять наукові дослідження, спрямовані на тлумачення, характеристики та особливості застосування інклюзивних особливостей у закладах середньої освіти; підготовку майбутніх учителів, у тому числі і майбутніх учителів музичного мистецтва до навчання й розуміння учнів з особливими освітніми потребами (Г. Білавич, Н. Валентик, І. Гриценюк,

А. Колупаєва, Ю. Костащук, Н. Луцан, С.Мальона, Ю. Найда, Н. Овчаренко, О. Пащенко, М. Порошенко, Н. Софій, О. Ткач, І. Яцюк). Зарубіжні вчені зосереджені на розробленні методів і технологій, які б найкраще допомагали адаптувати в шкільне середовище учнів з особливими освітніми потребами і зацікавили їх у навчальному процесі (S. Avdiu-Kryeziu, K. Bruscia, A. Devolli, A. Dhomi, S. Foley, R. Hourigan, Y. Smith). Значна частина досліджень сучасних учених присвячено вивченню впливу музичного мистецтва, на гармонізацію внутрішнього стану, оздоровлення й корекцію фізичних вад учнів з особливими освітніми потребами. Тому сучасне розуміння здоров'я особистості базується на взаємозв'язку фізіологічного, психічного і соціального складників, вагому роль відіграє фізичне виховання, музичне й арт-виховання, що оптимально поєднують фізичний розвиток й емоційно-когнітивну рефлексію залежно від можливостей і потреб осіб з особливими потребами (Мішеніна, Пустильник, Барабаш, 2022, с. 53).

Здоров'язберігаючий феномен музики завжди привертав увагу науковців, зокрема філософів, які встановили безпосередню залежність світогляду людини від фізичної та духовної гармонії. Музично-гносеологічна діяльність через потребу усвідомити світ, себе, своє місце у світі, спрямована на пошук точки опори, розуміння закону гармонії, який пояснює пережите зовнішньою та внутрішньою доцільністю (Дашак, 2003). Особливо в наш час, коли діти, позбавлені звичного способу існування під час війни, змушені стикатися з найскладнішими випробуваннями, одне з яких – емоційне та духовне виживання. Тому засадничим завданням майбутнього вчителя є визначення інтенсивності та напрямку емоційного зцілення через музичне мистецтво (Сидоренко, Білоненко, 2024, с. 997).

На основі історичного аналізу з'ясовано, що ще в часи Античності грецький філософ і математик Піфагор (бл. 570 – бл. 495 р. до н. е.) прописав різноманітність музичних гам і ладів для лікування низки фізичних і психологічних станів. Однак, можливо, найбільш рання згадка про цілющий вплив музики міститься в Біблії. У ній йдеться про те, що Давид за допомогою

музики зміг вилікувати царя Саула від депресії (Greenberg, 2017). Про це сказано в 16 розділі Пророків: «І бувало так, що кожного разу, коли дух туги від Бога був на Саулі, Давид брав цитру (арфу) і грав на ній. Тоді Саул відчув би полегшення, і дух меланхолії відійшов би від нього» (1 Самуїла, 16:23).

Представник теологічної науки М. Лютер (1483-1546) слушно зазначав, що музика «одна після теології здатна дати те, що дає лише теологія, тобто спокій і радість душі». Сатирик Ф. Рабле (1493(1494)-1553), драматург В. Шекспір (1564-1616), композитори Ф. Салінас (1513-1590) і Дж. Царліно (1517-1590) – у числі тих, хто піднімав питання про саногенетичний вплив музики на гармонізацію душі з навколишнім і внутрішнім світом (Драганчук, 2010). Видатний представник музичного мистецтва епохи бароко Г. Гендель (1685-1759) наголошував на тому, що «не хоче розважати слухачів своєю музикою – він хоче «робити їх кращими» (Дьюхерст-Меддок О., 1998).

У дослідженні вченого К. Bruscia визначено вплив музики на організм людини через звукові коливання. Тіло, зазначає дослідник, складається з багатьох ритмів – серця, дихальної системи, енергії тіла, травної системи тощо. Ці вібрації викликають явище, яке називається захопленням, коли наше тіло намагається синхронізуватися з ритмом музики. Звукові коливання також діють і на частоту серцевих скорочень, артеріальний тиск і пульс, а також можуть зменшити стрес, тривогу і навіть депресію. Окрім частоти ударів у хвилину (темп), також впливають тембр, експресія та гучність пісні. Такий твір, як «Карміна Бурана» К. Орфа, не будуть гармонізувати емоційний стан, оскільки він, швидше за все, сприятиме збудженню та шаленій активності, а не концентрації та продуктивності. Той факт, що музика має потужний вплив на тіло та розум, є основою більшості музичних терапій. Музична терапія визначається як «систематичний процес втручання, під час якого терапевт допомагає клієнтам досягти здоров'я, використовуючи музичний досвід і стосунки, створені завдяки музичному досвіду, як динамічні сили для змін» (Bruscia, 1989, с. 47).

Професор Нью-Йоркського університету J. Pelliteri зазначає, що «музичний досвід може включати спів або вокалізацію, гру на різних ударних і мелодійних інструментах і прослуховування музики. Музичні терапевти використовують силу музики, щоб викликати емоції, щоб мотивувати клієнтів» (Pelliteri, 2000, с. 384).

Учений із США N. Algood у власних дослідженнях відзначає, що лідером з розвитку інклюзивної музичної освіти можна вважати Італію. В цій країні інклюзивні процеси мають витоками епоху Бароко. Науковець приурочує цей процес до появи особливої форми музичної освіти – «Ospedale della Pieta», будинки для покинутих дітей, та притулки (які по суті були монастирськими дитячими будинками, та на той час в Італії називали консерваторіями) для бідних, більшість із яких страждали важкими хронічними захворюваннями, а викладали таких будинках професійні вчителі мистецтва. Як зазначає N. Algood, одним із найвідоміших викладачів був А. Вівальді (1678-1741). Викладав він у монастирському притулку «Ospedale della Pieta» (від італ. pieta – співчуття) скрипку та співи, а також був керівником оркестру. А. Вівальді вважав, що навчання мистецтву давало підтримку дітям, які мали хронічні захворюваннями, або були інвалідами (Algood, 2005, с. 92-99). Хоч А. Вівальді і не створював ніякої методики або рекомендації для роботи з особливими дітьми, в ту епоху він та інші композитори, які викладали в притулку «Ospedale della Pieta» (Андреа Бернаскони, Джузеппе Сарті, Бонавентура Фурланетто та ін.), поклали початок зародження музичної освіти для особливих дітей.

Перші спроби наукового осмислення механізму впливу музики на організм людини сягають XVII ст., коли науковці робили спроби підвести фізіологічний базис під емпіричні факти про застосування музики з терапевтичною метою («ятромузика») (Драганчук, 2010). Американський науковець J. МсКау досліджував терапевтичну дію «ятромузики», зокрема його погляд зупинився на авторі механістичної теорії А. Кірхері (1602-1680) – німецького вченого, мислителя і музиканта, який став автором механістичної теорії, суть якої полягала в тому, що музика, викликаючи фізичні і хімічні

процеси в організмі, сприяє оздоровленню. В одній із робіт мислителя – «Phonurgia nova» (1673) – висунуті ідеї, подібні теорії про гармонію сфер: *musica mundana* створює гармонію небесних тіл, в той час, як *musica humana* покликана узгоджувати душу і тіло людини (McKay, 2012).

На початку XIX ст. почали здійснюватися перші експериментальні дослідження. Французький лікар-психіатр Жан Етьєн Домінік Ескіроль (1772-1840) став вводити музикотерапію у психіатричні установи, таке застосування музики в медицині мало переважно емпіричний характер. Наприкінці XIX ст. фізіологічну дію музики стали вивчати науковим методом, вимірюючи її вплив на частоту серцевого ритму, дихання, артеріального тиску (Kennaway, 2012). Музика виступає як джерело задоволення або «позитивних» емоцій, або як розумний спосіб компенсувати вади мови, передаючи щось на кшталт гармонії Всесвіту. Відійшовши від шекспірівського розквіту, ґрунтованого на ідеї про те, що музика – це «режим для тіла і душі», досліджено узаємозв'язок музики з патологічними явищами. (Dommenge, 2010). Ці «негативні» сторони музики виявилися новим джерелом інтересу серед дослідників (Picard, 2011, с. 13).

Швейцарський музикант і педагог Е. Жак-Далькроз (1865-1950) є автором методу «Евритміка», який фокусується на ритмі, структурі та виразності рухів у процесі навчання, використовується як форма терапії. Зазначений метод корисний для пацієнтів із руховими розладами, оскільки він підходить для поліпшення фізичного сприйняття (Smith, 2018).

Відомий угорський педагог Золтан Кодай (1882-1967) вважається автором «філософії музичної арт-терапії Кодай», яка покращує інтонацію, ритм і музичну грамотність, а також позитивно впливає на перцептивне функціонування, рухові навички та ефективність навчання у терапевтичному середовищі (Smith, 2018). Американська дослідниця Y. Smith у дослідженні «філософії музичної арт-терапії Кодай» зазначає, що неврологічна музична терапія базується на нейронауці, що була розроблена з огляду на сприйняття та створення музики та її вплив на роботу мозку та поведінку. Вчена слушно стверджує, що цей вид арт-терапії змінює і розвиває мозок за допомогою музики (Smith, 2018).

Продовжуючи власні дослідження, Y. Smith також розглядає розроблений німецьким композитором і музикознавцем К. Орфом (1895-1982) метод музичної терапії «Orff-Schulwerk», який показує, що тільки медицини недостатньо для дітей із затримкою розвитку та фізичними вадами. «Schulwerk», або «шкільна робота», відображає акцент підходу використовувати музику в освітньому середовищі, щоб допомогти дітям покращити свої здібності до навчання, підкреслює важливість гуманістичної психології, де музика виявляється як спосіб покращити взаємодію між пацієнтом та іншими людьми (Smith, 2018).

Упровадження інклюзії в мистецьку освіту означає створення нових можливостей для гармонійного розвитку суспільства та участі в ньому всіх його членів, незалежно від віку, статі й особливостей їхнього фізичного, розумового та психологічного розвитку (Концепція інклюзивної мистецької освіти, 2020). Так, Н. Овчаренко зазначає, що інклюзивний потенціал музичної освіти ми розглядаємо як специфічні освітні можливості музики, що використовуються в музичному навчанні осіб з особливими освітніми потребами для включення їх в активне суспільне життя (Овчаренко, 2019, с. 35-38).

У своїх дослідженнях вітчизняна вчена Н. Бовсунівська зазначає, що система участі дітей у музичній освіті в Україні являє собою складну освіту з кількома рівнями, що перебувають у логічному й динамічному взаємозв'язку. Окрім організаційної інклюзії, дедалі більшого поширення набуває музична освіта поза школою (Бовсунівська, 2022, с. 242-246). Так, О. Білявська та О. Гапончук у спеціальній адаптованій додатковій програмі «Музична освіта – дітям з особливими освітніми потребами» окреслюють найбільш оптимальні і відповідні мистецькі освітні компоненти в умовах інклюзивного навчання: музикотерапія, музичний інструмент, ритміка (корекційна ритміка, основи музичної грамоти та слухання музики, цікаве сольфеджіо, бесіди про музику, колективне музикування (хор, вокальний ансамбль, інструментальний ансамбль), предмет за вибором (Білявська, Гапончук, 2019, с. 79-85).

Сучасні реалії й перспективи музичної освіти та її функціонування як під час війни, так і в повоєнні часи, зумовлює вчених досліджувати більш ґрунтовно



арт-терапевтичні технології: арт-комунікацію, арт-терапію, музикотерапію, емоційний інтелект, Soft skills.

Арт-комунікації вчена А. Растригіна розглядає як комплекс різноманітних комунікаційних технологій (цифрове мистецтво, івент-технології, арт-менеджмент) та арт-терапевтичних технологій, які забезпечують передачу інформації засобами різних видів мистецтва (Растригіна, 2023, с. 315). Згідно з науковою думкою А. Растиригіної професія фахівців мистецького профілю належить до такого напрямку діяльності, де повинні розвиватись арт-комунікації (art-communications) (Растригіна, 2024а, с. 76). Педагог наголошує, що впровадження арт-комунікації в освітній процес надасть можливість студентам опанувати додаткову професійно-педагогічну компетентність з арт-комунікацій, що своєю чергою, є нині актуальним (Растригіна, 2024b, с. 295).

Науковиця Т. Сидоренко, досліджуючи питання арт-терапії, наголошує, що арт-терапія набула педагогічного спрямування, і в мистецьких закладах вищої освіти є однією з важливих психотерапевтичних функцій для спілкування між викладачем і здобувачем освіти з особливими освітніми потребами; здатна сприяти визначенню рівня сформованості їх мотиваційної сфери; посприяти у психологічній адаптації в мистецькому середовищі (Сидоренко, 2023, с. 423-424). Музикотерапія («зцілення мистецтвом») є частиною психотерапії та допоміжним напрямом арт-терапії. У власному науковому доробку Н. Квітка схиляється до думки, що музикотерапія має не тільки лікувальні властивості, а й виховний потенціал. Позитивний вплив музики позначається не лише на патологічних змінених функціях організму дитини, а й формує особистість учнів з особливими освітніми потребами (Н. Квітка, 2011a,b).

У дисертаційній праці Л. Ракітянської емоційний інтелект учителя музичного мистецтва розглянуто як особистісну, професійно значущу, інтегральну якість фахівця, яка формується у процесі фахової підготовки і відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності: сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір в антропологічному контексті як повідомлену композитором у процесі

невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування (Ракітянська, 2021а, с. 125). Емоційний інтелект є одним з умінь м'яких, гнучких навичок – *Soft skills*, що, на думку вченої, пов'язані з емоційної сферою людини, її EQ, емоційно-комунікативними проявами, як здатністю ідентифікувати і регулювати власний емоційний стан і розуміти емоційний стан інших для створення міжособистісних стосунків та взаємодії (Ракітянська, 2021b, с. 453).

Значні напрацювання щодо виявлення потенціалу музики в роботі з особами, які потребують особливих освітніх умов, здійснили зарубіжні дослідники. Так, використання музики як інклюзивного інструменту є моделлю належної музично-педагогічної практики, доцільно вважає А. Dhomi, оскільки музика є одним із найдавніших видів мистецтва (Dhomi, 2010). Музика надає можливість залучати учнів з особливими освітніми потребами до всіх предметів (Devolli, Avdiu-Kryeziu, 2022). Дослідження викладача Единбурзького університету S. Foley свідчать про те, що музику можна використовувати як інтерактивний інструмент, що сприяє соціалізації та взаємодії. Окрім того, використання фонові музики для навчання або просто обговорення емоцій з учнями може бути цінним і простим інструментом (Foley, 2017). Професор Техаського університету J. Jellison свої дослідження присвячує музичному розвитку учнів в інклюзивній музичній освіті й надає чотири загальні вказівки щодо інклюзивних музичних програм: учні з обмеженими можливостями відвідують звичайні музичні класи у своїх школах і не ізольовані від своїх однолітків; учні з обмеженими можливостями взаємодіють зі своїми однолітками; навчання не ґрунтується лише на категорії інвалідності; способи включення спеціальної підтримки та послуг відповідні до віку. Кінцевою метою інклюзивних музичних програм є створення освітнього середовища, де діти з особливими освітніми потребами, так і без них, успішно та із задоволенням беруть участь у надбанні музичного досвіду (Jellison, 2019, с. 65-80).

Наукові розвідки зазначених науковців виявили і довели позитивний вплив музики на різні системи організму людини: серцево-судинну, рухову, дихальну, центрально-нервову. Важливими були висновки, що негативні емоції, зокрема страх, можуть блокувати функції кори головного мозку. Це може призвести до втрати орієнтації людини в оточуючому середовищі і навіть стати причиною смерті. З іншого боку, позитивні емоції, які виникають при спілкуванні з мистецтвом, мають лікувальний ефект на психосоматичні процеси; сприяють психоемоційному розслабленню людини, активізують його внутрішні резерви і стимулюють творчість в різних сферах мистецтва, науки і життя загалом. Саме вони складають основу наукового обґрунтування використання мистецтва в корекційній роботі з дорослими пацієнтами та дітьми (Нечай, 2008; Стеценко, 2008; Соловей, 2015).

Сьогодні в нашій країні зростає потреба в інклюзивному навчанні дітей закладів загальної середньої освіти, оскільки події, пов'язані з російською агресією проти України, її народу, значну частину якого становлять діти, потребують освітньої і мистецької допомоги. Відомий в Україні, Шотландський композитор і гуманітарний волонтер Н. Осборн, професор Еденбургського університету, почав першим працювати як музичний терапевт із постраждалими від військових дій у Боснії та інших країнах світу. Нещодавно Н. Осборн відвідував Україну, де працював з дітьми, евакуйованими з Маріуполя, а також проводив онлайн-лекцію в рамках фестивалю «Київські музичні прем'єри – 2023» (Летичевська, 2023, с. 112).

Розглядаючи сучасні наукові підходи до музикотерапії, учені визначають два види зазначеного явища і відповідні два методи: рецептивний метод – слухання і активний метод, який передбачає використання гри на інструментах, спів, створення музики тощо, які часто використовуються для лікування тривоги, депресії та когнітивних розладів. У деяких джерелах зустрічається аналітичний метод, який пропонується як засіб аналітичної психотерапії (Guten, Portet, Picot, Pommy, Messgoody, Jabelkir, 2009, с. 37-39). Музична медицина зазвичай передбачає пасивне прослуховування попередньо записаної музики, наданої

медичним персоналом (Bradt, Dileo, 2010). Що стосується інших видів такої арт-терапії, то розроблено метод керованих образів і музики Бонні (його розробила Хелен Ліндквіст Бонні), який передбачає зосередження людини на образах і використання їх як відправну точку для роздумів і обговорення актуальних питань; «спів-терапевтом» де індивідуальні потреби та цілі пацієнта впливають на вибір музики для сеансу (Smith, 2018).

Для нашого дослідження цінними вважаємо висновки О. Гребінь, В. Швайченко, Н. Левенець, які в наукових розвідках зазначають, що виявлено один з раніше невідомих способів передачі емоцій – зміна частотного розташування обертонів у голосі: відчуття радості – обертони голосу стають гармонійними, гнів – стають дисгармонійними, тобто – емоційний стан впливає на звук нашого голосу. Були проведені дослідження різних видів музики, зокрема класичної, поп-музики, року та інших. Причина полягає в ритмічній організації й тембровому звучанні музики або голосу людини (Гребінь, Швайченко, Левенець, 2023).

У своїх дослідженнях із музичної терапії для особливих дітей В. Abrams спирається на наукові праці J. Alvin і N. Robbins, які наголошували на важливості клінічної імпровізації. Клінічна імпровізація означає, що спеціаліст систематично розвиває імпровізацію з пацієнтом у терапевтичній ситуації з метою лікування. Імпровізація особливо уможливлює невербальну комунікацію між терапевтом і дитиною, що сприяє розвитку та зміни терапевтичних стосунків. (Abrams, 2005, 248-251). Американський вчений D. Amir зазначає, що клінічна імпровізація з дітьми зазвичай передбачає: імпровізаційне виконання; імпровізація на відомі мелодії чи пісні. Яку музику використовувати і як її застосовувати кожної мити, визначали з розумінням потреб і патології, музичними нахилами дитини (Amir, 1992).

У музичній терапії використовують спектр інструментів (головним чином ударних), до яких діти мають легкий доступ. Музичні терапевти допомагають дітям відчувати світ звуку за допомогою інструментів, відповідно реагуючи на потреби кожної дитини, терапевтичну ситуацію та стадію в кожну мить процесу

лікування (Aigen, 2005). Німецькі вчені А. Gabrielsson, S. Lindström наголошують, що різні типи музики можуть суттєво впливати на настрій людини, допомагаючи їй глибше заглибитися у свою свідомість і опрацювати широкий спектр емоцій. Дослідження показали, що музика впливає на численні частини мозку, включно з тими, які залучені до емоцій, пізнання, сенсорики та руху. Фактично, музична терапія для психічного здоров'я використовувалася як терапевтичний засіб протягом тисячоліть; успішно лікує спектр фізичних і психічних захворювань, включаючи депресію, тривогу та гіпертонію (Gabrielsson, Lindström, 1995).

Зарубіжні дослідники стверджують, що використовувана для підтримки емоційного, психічного та фізичного благополуччя музична терапія є інтегративною арт-терапією, пропонує спосіб вираження почуттів і переживань, які важко висловити словами. Останніми роками в усьому світі зростає інтерес до традиційної та комплементарної медицини, особливо у сфері охорони здоров'я, у цьому контексті вона, один з видів арт-терапії, привертає увагу як один із найпопулярніших методів лікування серед людей, що займаються нетрадиційними методами охорони здоров'я (Kenny, Gellrich, 2002, с. 126).

Приймаємо до уваги результати дослідження О. Нерубаської, В. Шепелевої щодо впливу музикотерапії на психологічний стан людини: музику можна використовувати при депресії, тривожних розладах та посттравматичних стресових розладах; музика може покращувати якість сну та розслаблення, згідно з деякими дослідженнями. Вплив музики на настрій варіюється, ідеться про міру регуляції емоцій, покращення її, зменшення стресу, гармоніювання самопочуття (Нерубаська, Шепелева, 2023, с. 200-203).

Аналізуючи наукову працю зарубіжної вченої М. Bielski, ми підсумували і структурували основні переваги музикотерапії (Додаток Г, рис. Г.1). З аналізу видно, що музична терапія допомагає дітям з особливими освітніми потребами продемонструвати багатьма індивідуальними засобами свій саморозвиток, як приклад учасники можуть показати, що вони здатні: слідувати простим інструкціям; проявляти обізнаність і повагу до інших; збільшити свою здатність

чекати, поки інші закінчать; демонструвати підвищену концентрацію; робити вибір із більшою впевненістю; знаходити нові можливості для самовираження, використовуючи інструменти та власний голос (Bielski, 2020).

Американські дослідники стверджують, що музична терапія може допомогти будь-кому протягом усього життя, від новонароджених до дітей, підлітків, дорослих, і людей похилого віку. Зокрема: інтелектуальні порушення (включаючи синдром Дауна та синдром Вільямса); фізичні вади, розлади аутистичного спектру; розлади мови та мовлення; емоційні та поведінкові труднощі; люди з психічними розладами (депресивний розлад, тривожний розлад, шизофренія, залежність, стрес тощо); діагнози психічного здоров'я; люди, які страждають від деменції та старіння; люди, які страждають від сімейних відносин; реабілітація (інсульт, пошкодження мозку та ін.); хоспіс (McCaffrey, Carr, Solly, Hens, 2018).

Вчені також відзначають, що заняття музикотерапією сприятимуть спілкуванню. Протягом кількох тижнів її використання учасники продемонструють активнішу комунікацію, про що свідчать деякі з наведених нижче прикладів: покращений зоровий контакт; здатність адаптуватися до гри як соло, так і з іншими; здатність правильно зупинятися, коли музика сповільнюється до зупинки; підвищена впевненість у виконанні запитів за допомогою голосу та/або жестів; здатність виявляти та використовувати голос (актуально для мутації голосу); здатність створювати та використовувати тексти пісень або поезію для створення музики, тощо (McCaffrey, Carr, Solly, Hens, 2018). Уважаємо, що навчання за описаним методом може здійснюватися за наступними формами: музикотерапія в рамках індивідуального або групового навчального плану; використовувати музику як дієвий інструмент впливу (покращувати настрій, увагу та поведінку, оптимізувати здатність учня вчитися та взаємодіяти) на учня з особливими освітніми потребами.

Музична терапія ефективна у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. По-перше, це ефективно для формування дружніх стосунків з такими учнями, по-друге, це можливість знайти точки дотику з ними: їх улюблені

інструменти можуть бути різними, як і звуки, які вони добре сприймають, можуть відрізнятися. Одним подобається звучання тарілок, а іншим подобається, коли їм співаєш. По-третє, емоційну стабільність можна підтримувати за допомогою різноманітної ясної та життєрадісної музики, і через цей стан можна проводити ігрову терапію, елементарне навчання чи вправи (Spiro, Himberg, 2016).

Розглянемо докладніше деякі стратегії роботи з учнями з особливими освітніми потребами з використанням здоров'язберезувального потенціалу музичного мистецтва: *учням, яким важко читати* можна підготувати прості візуальні схеми; використовувати колір для виокремлення ключових понять, розділити ритмічний малюнок на невеликі фрагменти, позначити словосполучення змінені кольором; *учням з вадами зору* корисним буде вивчення пісні напам'ять за схемами, використання ритмічних інструментів, призначення партнера по руху для рухових дій, читання вголос будь-якої інформації, яку ви представляєте візуально, оцінки великим шрифтом, якщо вони доступні (Hourigan, 2008, с. 26); *учням із проблемами поведінки* комфортним буде структурувати їхнє навколишнє середовище; звичний розпорядок від уроку до уроку (наприклад, починайте і завершуйте знайомою піснею), а також постійна зміна вправ, гри або співів із різною артикуляцією й динамікою для учнів, які не можуть довго зосереджуватися; (Hourigan, 2008, с. 27-28); *учням з фізичними вадами* (наприклад, муковісцидоз, проблеми з серцем, астма, діабет, епілепсія) доцільно застосувати методику гри на музичних інструментах К. Орфа: розробити вправи для учнів які не можуть рухатися та/або грати на інструменті; використовувати пісні, щоб допомогти контролювати дихання та легені; у роботі використовувати адаптивні інструменти (адаптивні молотки, реміні на липучках для ручних барабанів та ін. (Hourigan, 2008, с. 28-29); *учням із вищим освітнім потенціалом* пропонувати різноманітні заходи: «прискорення освіти» (науково-творчі завдання, які дозволять таким учням переходити на вищі рівні в освіті), «збагачення» (додаткові заняття), «технологічні інструкції» (комп'ютерні програми для композиції, дослідження) (Hourigan, 2008, с. 34). Для таких дітей

надзвичайно важливим є надання в освітньому процесі можливості здійснення індивідуальної освітньої траєкторії, яку забезпечують заклад загальної середньої освіти. Ця траєкторія формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду здобувача освіти (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 1).

Розглянемо, який вплив має музична терапія на учнів основної школи з аутизмом. Поширеним раннім симптомом у аутистів є порушення мови, тому, що вони не розвинули належного розпізнавання та розуміння звуків у дитинстві (Призванська, 2018). Ю. Бедна наголошує, що слух слід розвивати за допомогою природних звуків, повної тиші та чистих реальних звуків. Звуки природи зберігають ваш слух здоровим і відновлюють мозкові нерви (Бедна, 2023). Учні основної школи з аутизмом, які мають аномалії нервової системи мозку та проблеми з сенсорною інтеграцією або функцією обробки інформації, зазвичай мають багато проблем зі слуховим сприйняттям. Це означає, що одні звуки можна почути і точно запам'ятати, а інші зовсім не почути або стати байдужими. Тому корекція слухового сприйняття є обов'язковим елементом лікування учнів з аутизмом (Призванська, 2018).

Згідно з дослідженнями Р. Призванської учнями з важким аутизмом дуже важко поводитися, тому що вони мають не стабільну нервову систему. Ефективним є проведення музичної терапії після зміни поведінки за допомогою «обіймів». Однак у випадках, коли це не так, звуки плачу дітей-аутистів необхідно підлаштувати під музику, щоб пробудити їхній слух. У цей час слухове сприйняття можна пробудити, зробивши звук голосніше або тихше, раптово зупинивши звук, а потім відтворивши його знову (Призванська, 2018).

Однією з особливостей поведінки учнів основної школи з аутизмом, як зазначають Н. Квітка та А. Галій, є те, що вони люблять крутити або ворушити пальцями та перевертати речі. Для цих учнів найкраще мати зв'язані руки за спиною. Це допомагає контролювати нерегулярний ритм їх поведінки та адаптує до музичного ритму. Під звуки музики вони дуже швидко знаходять стабільність і легко адаптуються до гри (Квітка, Галій, 2011). У цей момент у учнів може



виявитися бажання висловлюватися, тому вчитель може попросити заграли на губній гармошці, флейті чи клавішному інструменті або дати їй ударний інструмент, щоб природним чином заохочувати наслідування (Рибченко, 2017).

Науковець Л. Рибченко пропонує застосовувати корекційні технології в роботі з учнями із аутизмом, у якості базового кроку можна говорити про дистанційну стимуляцію (наприклад відтворення дитячої пісні на відстані приблизно 10 метрів); імітування (плескання в долоні, рухи руками, стрибки та прості погойдування тіла); контролювання (швидкість і гучність музики контролюються за допомогою такого інструменту, як ритм-бокс (клавіатура); рухова активність (рухи всім тілом під музику дуже корисні для покращення їхньої адаптації, регулювання їх серцевого ритму та нервової системи через потовиділення (Рибченко, 2017).

Отже, учням основної школи з особливими освітніми потребами, які мають фізичні, когнітивні та мовні порушення через пошкодження мозку, бракує самовираження для спілкування, і через це їм важко будувати позитивні стосунки з іншими людьми. Відповідно, музикотерапевтичні форми і методи, такі як: гра на музичних інструментах, спів пісень і програвання, можуть покращити вербальні та невербальні навички самовираження в учнів з ураженням головного мозку та інвалідністю, демонструють позитивний вплив на здатність вербального й невербального самовираження (Бедна, 2023).

В Україні музичну терапію тільки починають застосовувати в закладах загальної середньої освіти та готувати до музично-терапевтичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчанні дітей, що мають особливі освітні потреби, оскільки заняття музикотерапією сприяють підвищенню концентрації уваги, рівня навчання, допомагає у формуванні особистості й лікуванні її дисфункцій; розвиває пам'ять і уважність; сприяє розвитку зав'язків обох півкуль мозку й орієнтації в просторі (Руденок, 2019).

Так, у дисертаційній праці А. Поліхроніди «Підготовка майбутніх учителів музики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» визначено й науково обґрунтовано сутність феномену «підготовка майбутніх

учителів музики до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти», яка пов'язана з використанням потенціалу музики у роботі з дітьми, що потребують освітньої інклюзії (Поліхроніди, 2021). У дисертації Ю. Шаоцян «Формування вокально-професійної компетентності майбутніх учителів музики на основі здоров'язбережувальних технологій» розглянуто методи зміцнення здоров'я та їх потенціал у вокальній підготовці майбутніх учителів музики, можливості збереження та зміцнення здоров'я у сфері музики; науковець систематизує аспекти застосування вокалотерапії, спрямованої на зміцнення загального здоров'я співаків та їхнє успішне оволодіння (Шаоцян, 2022). У дослідженні Р. Призванської «Психологічні засади музикотерапевтичної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектра» міститься теоретичний аналіз та емпіричне дослідження впливу музикотерапії, спрямованої на профілактику та подолання аутистичних розладів у дітей дошкільного віку. У роботі зроблено акцент на теоретико-методологічному підході до музичної терапії; підкреслюється такий підхід до музикотерапії як парадигми створення програм психологічної корекції аутичних дітей (Призванська, 2021).

На основі викладеного вище нами було розроблено підґрунтя для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи (Додаток Г.1, рис. Г.1.1).

З оперттям на аналіз наукових робіт доведено що музичне мистецтво має значний потенціал для навчання учнів основної школи з особливими освітніми потребами. Здійснений історичний аналіз застосування музикотерапії доводить, що за її допомогою учні основної школи під час інклюзивного навчання вчаться виражати себе, знімати та стимулювати емоційну та фізичну напругу. З'ясовано основні стратегії роботи з учнями з особливими освітніми потребами, які мають фізичні, когнітивні та мовні порушення. Розкрито специфіку інклюзивного навчання з використанням потенціалу музичного мистецтва з учнями основної школи з аутизмом

## Висновки до розділу 1

У результаті теоретичного аналізу виявлено стан дослідження обраної проблеми та з'ясовано актуальність і недостатність її розробленості в педагогічній і мистецькій теорії. Визначено сутність готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва через розгляд наступних базових понять дослідження: «підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя», «готовність вчителя», «професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва», «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів», «учні основної школи», «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи».

Розглядаючи поняття підготовка, професійна підготовка майбутнього вчителя, підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів, ми дійшли висновку, «підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів», це прояв особистісно-професійного зростання, оскільки набуття спеціальних знань і вмінь з освітньої інклюзії буде впливати на активізацію їх мотиваційної сфери, розвивати когнітивні й емоційні можливості.

Грунтовний аналіз дефініцій готовність вчителя, готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва, дозволило нам розтлумачити ключове поняття «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи», як професійно-особистісне утворення, результат підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, що забезпечує набуття гуманістичного світогляду, професійно-педагогічної компетентності, ціннісного ставлення до музичної педагогіки, освітньої інклюзії для роботи з учнями основної школи, які мають особливі освітні потреби.

Виявлено структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, у складі компонентів:

мотиваційно-ціннісний, (характеризується усвідомленням цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва; наявністю потреби в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності; самомотивацією до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів); когнітивно-знаннєвий, (характеризується знаннями законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей; ґрунтовністю знань з мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії; сформованістю знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі); психолого-комунікативний (характеризується набуттям спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей; опануванням методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва; опануванням методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills в процесі мистецької комунікації); діяльнісно-творчий (характеризується наявністю умінь застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційними технологіями інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методиками, здоров'язбережувальними технологіями інклюзивного спрямування; здатністю створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання; здатністю самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів).

На основі аналізу наукових робіт досліджено здоров'язберігаючий феномен музики з часів Античності і до сьогодення. Здійснений історичний аналіз застосування музикотерапії доводить, що за допомогою музичної терапії людина здатна виражати себе, знімати та регулювати емоційну й фізичну напругу. Вивчення зарубіжного і вітчизняного досвіду з використання музикотерапії в навчанні, вихованні, розвитку учнів основної школи з різними освітніми потребами, засвідчив позитивний здоров'язбережувальний вплив музичного мистецтва на школярів та коригування їх фізичних, когнітивних, мовних порушень. Доведено, що музичне мистецтво має значний потенціал для

навчання учнів основної школи з особливими освітніми потребами; розглянуто стратегії роботи з учнями з різними вадами здоров'я (учні яким важко читати, учні з вадами зору, учні з проблемами поведінки, учні з фізичними вадами, учні з аутизмом, учні з вищим освітніми потенціалом).

*Зміст розділу 1 відображено в публікаціях:* (Овчаренко, Богяну, 2019), (Богяну, 2019), (Богяну, 2020а), (Богяну, 2020b), (Ovcharenko, Sysoieva, Samoilenko, Chebotarenko, Bohianu, 2021), (Богяну, 2021а), (Богяну, 2021b), (Богяну, 2021с).

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

#### 2.1. Наукові підходи та принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи

Методика формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії має базуватися на наукових підходах та визначених ними принципах формування цього явища: об'єктивності та зумовленості педагогічних явищ; цілісного підходу до вивчення мистецько-педагогічних явищ і процесів; вивчення явища у взаємозв'язку та взаємодії з іншими явищами; а також дослідження процесу формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії.

Для дослідження процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва доцільною є реалізація таких наукових підходів, як: *гуманістично-комунікативний, культурологічний, особистісно-зорієнтований, творчо-технологічний, компетентнісний.*

*Гуманістично-комунікативний підхід* в теорії та практиці музичної педагогіки висвітлено у працях вітчизняних науковців (О. Гончарової, О. Лобової, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Танько, Т. Турчин, О. Хижної, О. Щолокової та ін.). Вивчаючи гуманістичне виховання учнів засобами музики, С. Горбенко визначає його як «процес устанавлення і виявлення дитиною особистісних функцій свідомості у комплексі видів її музичної діяльності, що зумовлює освоєння та інтерналізацію нею загальнолюдських цінностей культури і моральних норм поведінки» (Горбенко, 2007). В той же час гуманізацію розуміють як надання індивідам необхідної підтримки у

їхньому саморозвиткові, задоволенні їхніх пізнавальних потреб (Булатова, 2002).

У рамках формування професійної готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання, заснованої на гуманістично-комунікативному підході, наголошується на необхідності вдосконалення педагогічної взаємодії, яка базується на принципах емоційної довіри та взаємної поваги між студентами та викладачами. Відповідно до положень «Маніфесту гуманної педагогіки», основним принципом цього підходу є переконаність у потенціалі кожного студента, прагнення розкриття його унікальності та визнання поваги до його особистості (Маніфест гуманної педагогіки, 2011).

Отже, ступінь сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням гуманістично-комунікативного підходу, на нашу думку, визначається з передумов, які має усвідомлювати майбутній учитель музичного мистецтва: кожен учень має право на власні освітні потреби згідно з демократичними ідеями суспільства; початок розвитку учня з особливими освітніми потребами є визнанням їхньої абсолютної самоцінності, яка не може порівнюватись із зовнішніми, соціальними цінностями й особливостями оточуючих. Пріоритетними тенденціями розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва стає гуманізація, яка полягає в утвердженні людини як найвищої цінності, націлене на особистісно орієнтоване навчання студентів, що вимагає створення нового зразка музично-педагогічної освіти, орієнтованої на особистість здобувача освіти.

На основі аналізу гуманістично-комунікативного підходу ми виокремлюємо такі принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи: *принцип гуманізації освітнього середовища, принцип особистісної та мистецької комунікативності.*

*Принцип гуманізації освітнього середовища* передбачає врахування в освітньому процесі пріоритету ідей свободи особистості й поваги до індивідуальних особливостей кожної людини та практичного забезпечення

втілення зазначених ідей. Відповідно, процес формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи повинен бути спрямованим на комплексний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва, формування їхньої духовної культури, а також гармонізацію інтелектуальної й емоційної складових. За доцільної думки вітчизняного дослідника В. Ягупова, важливим і необхідним в освітньому процесі є утвердження особистості як найвищої соціальної цінності, що сприяє найповнішому розкриттю її творчих здібностей і задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, гармонії стосунків учень-учень, вчитель-учень, і на основі засвоєння широкого кола гуманітарних знань сприянню його самоактуалізації в умовах професійної діяльності. Застосування окресленого принципу впливає, за постійного сприяння всіх учасників освітнього процесу, на налагодження соціальної взаємодії в різноманітних умовах, за різних обставин і ситуаціях, зближення учнів та учителів, розвиток емпатії, взаємної симпатії, усвідомлення унікальності кожного індивіда та формування почуття безпеки (Ягупов, 2015).

*Принцип особистісної та мистецької комунікативності* передбачає налагодженню соціалізації й узаємоповажного спілкування в загальнолюдському й мистецькому контекстах, розуміння діалогічних стосунків в житті суспільства, культурі, мистецтві, процесі музичної діяльності. Зазначений принцип займає ключову позицію в контексті творчих проявів майбутніх учителів з учнями з особливими освітніми потребами та вимагає внесення таких креативних компонентів, як: сприйняття, мислення, творча уява та мовна діяльність, що дозволяє одночасно розвивати як чуттєву, так і інтелектуальну сфери учнів. Урахування принципу особистісної та мистецької комунікативності не обмежується лише вмінням спілкуватися рідною й іноземними мовами; важливо формувати здатність узаємодіяти з людьми, навички командної роботи у групі та вміння адекватно виконувати різні соціальні ролі в колективі. Оскільки учням з особливими освітніми потребами



часто буває складно соціалізуватись у групі, їх часом не завжди розуміють однолітки. Тому майбутнім учителям музичного мистецтва потрібно знати і правильно використовувати основні завдання принципу комунікативності на практиці. У процесі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи з упровадженням в освітній процес принципу особистісної та мистецької комунікативності в майбутніх учителів повинні розвинути такі якості особистості, як: комунікативні властивості (культура спілкування, професійна комунікація), гуманістичні властивості особистості або гуманістична позиція особистості (толерантність, емпатія, рефлексія).

Отже, у нашому дослідженні гуманістично-комунікативний підхід у науково-методичному пізнанні ми розглядаємо як кодекс новітнього педагогічного мислення, пов'язаного з особистісним прийняттям і пропагуванням прогресивних, демократичних світових тенденцій майбутніми учителями музичного мистецтва, що зорієнтує освіту на гуманістичний шлях, відновить її первинний сенс, акцентує увагу спільноти до індивідуального розвитку кожного учня основної школи з особливими освітніми потребами. Відтак, особливо важливого значення в освітньому процесі майбутніх учителів музичного мистецтва набуває вивчення гуманістичних ідей інклюзивної музичної освіти, їх практичне впровадження й поширення.

*Культурологічний підхід* характеризується сукупністю методологічних засобів, що забезпечують аналіз різних аспектів соціального і психологічного життя, зокрема в освітній та педагогічній сферах, через призму системоутворювальних культурологічних концептів. Застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє розглядати цей процес як професійно-особистісне становлення фахівця, орієнтоване на засвоєння загальнокультурного знання та способів його практичного застосування. Цей підхід сприяє формуванню майбутніх учителів як суб'єкта культури через його участь у культурній творчості в різних видах діяльності, спілкуванні та взаєминах, що визначають світоглядні та ціннісно-

сміслові орієнтири. У цьому контексті культурологічний підхід постає як сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння та трансляції загальнолюдських, національних і педагогічних цінностей та технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності (Філософський словник, 1986).

Культурологічний підхід акцентує на взаємозв'язку всіх компонентів освіти з культурою та людиною як її творцем і суб'єктом, що володіє потенціалом для культурного саморозвитку (Давидюк, 2023). Культурологічний підхід у мистецькій освіті, спрямований на розвиток людських ресурсів та ефективне використання їх ціннісного культурного капіталу, був запропонований ЮНЕСКО у Дорожній карті мистецької освіти, розробленій у 2006 році (Ісаєва, 2023). Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів спрямований на формування їхньої готовності до музично-педагогічної діяльності на основі культурологічних принципів, усвідомлення себе як «людини культури», що прагне і здатна виховувати своїх учнів як носіїв і творців культури (Григор'єва, 2010).

Реалізація культурологічного підходу в формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи здійснюється із врахуванням принципу *культурологізації освітнього процесу*. Культурологічна орієнтація особистості майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає усвідомлення ними цінності культури всіх народів світу, загальної і мистецької (музичної) культури кожної людини, усвідомлення важливості набуття професійної культури, набуття соціально-культурних значущих знань і вмінь. У такому контексті мотивація відіграє ключову роль, виступаючи як система потреб, що стимулює вивчення, пізнання та вдосконалення світу і людини (Тушева, 2016). Принцип культурологізації освітнього процесу передбачає врахування різноманітних культурних середовищ, у яких відбувається розвиток особистості студентів (учнів) та набуття ним досвіду інклюзивної діяльності, що відповідає культурним нормам.

Зазначений принцип орієнтує на підтримку в процесі культурної самоідентифікації майбутніх учителів музичного мистецтва та реалізації їх творчих здібностей і залучення студентів до соціокультурного контексту, формування соціокультурної активності майбутніх педагогів і перетворення його на суб'єкта культури, здатного створювати власний стиль професійної діяльності, який визначається культурними характеристиками. У такому змісті педагогічна освіта спрямована на оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва загальною та професійно-педагогічною культурою, активне засвоєння педагогічних теорій, цінностей і технологій. з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти (Шевченко, 2019). Вагомого значення для реалізації кресленого принципу має використання в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва музичного репертуару різних епох і культур світу, що розширить їх культурний світогляд, поглибить знання музичного мистецтва для майбутньої здоров'язбережувальної й корегувальної роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Отже, урахування ідей культурологічного підходу в нашому дослідженні розглядається з призми оптимізації формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, що забезпечує усвідомлення важливості цінності світового культурного досвіду в набутті власної загальної, мистецько-професійної культури і для розв'язання педагогічних завдань, які пов'язані з інклюзивною музичною діяльністю.

Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи ґрунтується і на принципах *особистісно-зорієнтованого підходу*, який, у свою чергу, спирається на суб'єктний підхід до діяльності особистості, згідно з дослідженнями вчених (М. Акімова, І. Бех, Л. Виготський, О. Єрьомченко, І. Зязюн, В. Козлова, О. Олексюк, Г. Падалка та О. Рудницька та ін.). Вона включає визначення соціально-психологічних орієнтирів для вивчення комунікативного потенціалу, пояснення механізмів соціалізації, діагностику ключових компонентів структури особистості, виявлення регуляторів поведінки, а також дослідження

конкретних соціальних груп, у яких індивід засвоює соціальні впливи й реалізує свою соціальну сутність, що сприяє утвердженню особистості художній сфері.

Науковиця С. Коновець наголошує на значущості особистісного підходу у формуванні у майбутніх учителів ціннісного ставлення до молодіжного покоління, що, своєю чергою, передбачає необхідність дослідження умов, які сприяють розвитку людських якостей, а також вивчення механізмів самореалізації, самозахисту й адаптації індивіда до соціальних умов, а також його інтеграцію у суспільство (Коновець, 2012). Вчена Н. Овчаренко, досліджуючи праці Г. Падалки, зазначає, що особистісно орієнтований підхід у контексті художньої освіти ґрунтується на таких ключових позиціях: фокусування навчального процесу в галузі музичного мистецтва розвитку особистості; особистісне становлення не повинно суперечити задачі засвоєння та розвитку спеціалізованих художніх знань, навичок, здібностей та художнього досвіду; визнання суб'єктної ролі учня у процесі художнього навчання, де особистість учня розглядається як активний учасник свого художнього розвитку (Овчаренко, 2013).

Отже, особистісно зорієнтований підхід передбачає створення умов для самореалізації й саморозвитку особистості. Це вимагає не тільки пояснення та демонстрації того, як повинні здійснюватися дії в галузі мистецтва, включаючи залучення у відтворення художньо-виконавчих і творчих процесів, а й формування прагнення унікальності мистецтва, пошуку оригінальних та самобутніх рішень художніх завдань (Олексюк, 2004).

На основі врахування ідей особистісно зорієнтованого підходу в формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, ми пропонуємо такі принципи, як: *принцип толерантності, принцип пізнавальної активності, принцип особистісно зорієнтованої та мистецької емпатійності.*

*Принцип толерантності* передбачає терпиме ставлення до різних культур, явищ у музичному мистецтві, індивідуальним особливостям кожної особистості та плюралістичним ідеям, і є ключовим компонентом освітнього процесу.

Толерантність розглядають як необхідну умову для ефективної взаємодії з учнями, які мають особливі освітні потреби. Вона є атрибутом упевненості в собі й усвідомлення надійності своїх особистісних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими точками зору й не уникає духовної конкуренції (Молчанова, 2013). Толерантність охоплює повагу, прийняття й адекватне усвідомлення різноманітних форм самовираження і проявів людської індивідуальності. Її розвиток підтримується знанням, відкритістю, діалогом, а також свободою думки, совісті та переконань. Ця характеристика особистості є невід'ємною частиною гуманістичної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва і визначається їх ціннісним ставленням до учнів з особливими освітніми потребами. Вона постає як установка на певний тип відносин між вчителем та учнем, що знаходить свій відбиток у особистісних діях майбутніх викладачів. Під толерантністю ми розуміємо здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення свідомих особистісних дій, спрямованих на встановлення гуманістичних, толерантних взаємин між групами з різними світоглядами, між учасниками освітнього процесу – учень (учитель) – учень з особливими потребами, що вможливує подолання суперечності між ціннісними орієнтаціями та стереотипами внутрішньокласової поведінки, а також до етнічної культури представників різних регіонів України.

*Принцип пізнавальної активності* спрямовано на стимуляцію пізнавальної діяльності в майбутніх вчителів у сфері музичного мистецтва. Пізнавальна активність майбутніх учителів музичного мистецтва може бути охарактеризована як особистісне утворення, стан діяльності, що відображає інтелектуально-емоційний відгук у процесі пізнання. Це включає прагнення до набуття знань, розумову напругу та вольові зусилля, пов'язані з процесом отримання знань, а також готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до навчання та виконання як індивідуальних, так і спільних творчих завдань з учнями, що мають особливі освітні потреби; інтерес до їх взаємодії з іншими учнями під час їх спільної пізнавальної активності.

*Принцип особистісно зорієнтованої та мистецької емпатійності* зумовлює ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до кожного учня основної школи, як до індивідуальності, надання підтримки у процесі самоусвідомлення, виявлення й розвитку його потенціалу, а також у формуванні самосвідомості, самореалізації й самоствердження. Він впливає на здатність майбутніх учителів музичного мистецтва розуміти та сприймати сенс музичного мистецтва, художньо образну сутність музичного твору й почуття інших людей. Принцип зумовлює те, що спільне емпатійне навчання здорових дітей та учнів з особливими освітніми потребами під проводом учителя є корисним для всіх членів освітнього процесу, що також відобразиться і на їхніх сім'ях та на суспільстві загалом. Узаємодія зі здоровими дітьми допоможе майбутньому вчителю музичного мистецтва посприяти когнітивному, фізичному, соціальному й емоційному розвитку учнів з особливими освітніми потребами, а також надасть можливість досягти дружніх стосунків. Завдяки такій узаємодії учні, учні з особливими освітніми потребами та майбутні вчителі навчатимуться сприймати людські відмінності без упередженості та розвивають толерантність, стаючи більш чуйними та готовими до взаємодопомоги. Ця співпраця сприяє розвитку емпатії, доброзичливості та дружнього ставлення серед учнів. (Бойчук, 2015). Важливо зазначити, що для майбутніх учителів музичного мистецтва, які працюватимуть з учнями з особливими освітніми потребами, обов'язковою є здатність передавати їм розуміння їх переживанню або внутрішніх передчуттів («комунікативний компонент емпатії» за К. Роджерс, Ч. Труакс; фаза вираження, передачі розуміння доступною мовою, вербально або невербально в моделі емпатії В. Кіфа й Дж. Баррет-Леннарда). В умовах професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні усвідомлювати, що всі учні, особливо ті, хто має особливі освітні потреби, потребують прийняття, підтримки та співчуття, що може бути досягнуто лише в рамках справжніх емпатійних відносин. У той самий час розвиток педагогічної емпатії в майбутніх вчителів музичного мистецтва є одним із напрямів саморозвитку особистості.

Отже, в результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що застосування особистісно зорієнтованого підходу у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи сприяє структуруванню процесу навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами з максимальним використанням механізмів функціонування їх особистості, мотивації, цінностей, Я-концепції, суб'єктного досвіду й орієнтованості майбутніх учителів на особистісну модель взаємодії з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Наступним концептуальним підходом до формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи нами визначено *творчо-технологічний підхід*, який покладено в основу методики формування означеного явища.

Технологічний підхід, на думку В. Балакіревої, об'єднує в собі різні технології, як: мультимедійні, мобільні, веб-квест технології, імітаційно-ігрові, проєктні, моделювання навчальної інформації у вигляді диференційованих завдань. Науковець розглядає технологічний підхід через поняття «система», а саме, що в ньому наявні «складні, відкриті системи певних прийомів і методик», які об'єднуються цілями навчання й освіти та які пов'язані організаційно-методичними засадами освітнього процесу (Балакірева, 2018). Вітчизняний науковець В. Черкасов розкриває сутність і визначальні риси технологічного підходу: формування музичної культури молоді; стимулювання інтересів, потреб і смаків; опанування знань, умінь і навичок у різних видах музичної діяльності; збагачення художньо-естетичного досвіду; розвиток музично творчих якостей особистості в процесі вокально хорової роботи, музично-теоретичної підготовки, сприймання музики, імпровізації, гри на музичних інструментах і музично-ритмічних рухів під музику (Черкасов, 2014, 151 с.).

Досліджуючи педагогічну творчість, науковиця С. Сисоєва акцентує увагу на тому, що їй належить унікальне становище серед різних видів творчої діяльності, оскільки воно є визначальним фактором для динамічного розвитку всіх творчих процесів у людстві. Вчена обґрунтовано розглядає творчу

педагогічну діяльність вчителя як педагогічну практику, яка має характеристики творчого процесу (Сисоєва, 2006, с. 10, с. 97). Ми згодні з висновками С. Сисоєвої про те, що саме в результаті спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення творчий учитель формує свої педагогічні знання, вміння та навички, а також розвиває здатність до формування творчих компетенцій у учнів. У дослідженні А. Лавринець розроблено й обґрунтовано модель розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва, важливим компонентом якої є технологічний, що в межах післядипломної педагогічної освіти включає цифрові, педагогічні, мистецькі технології й обрані форми й методи навчання вчителів (Лавринець, 2019).

Отже, означений підхід у нашому дослідженні застосовано для дослідження розроблених інклюзивних технологій, технологій навчання осіб з особливими освітніми потребами, розробки методики формування готовності за допомогою технологічної культури в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням означених технологій.

До базових принципів творчо-технологічного підходу ми відносимо наступні принципи: *принцип технологічної мобільності та принцип науково-творчої активності*.

*Принцип технологічної мобільності* передбачає спрямованість освітнього процесу з мистецьких (музичних) дисциплін на формування готовності у майбутніх учителів вміння застосовувати з інклюзивної музичної освіти традиційні, інноваційні технології за професійною та особистісною необхідністю в різних освітніх умовах і бути готовими до конкурентоспроможності й відповідати світовим освітнім запитам. Майбутні вчителі музичного мистецтва на етапі опанування різних музичних дисциплін повинні навчитись застосовувати інклюзивні творчі технології й технології інклюзивного для навчання осіб з особливими освітніми потребами, які спрямовані на подолання різних освітніх труднощів. Важливими технологіями для опанування майбутніми учителями є: музикотерапія, арт-комунікація, арт-технології, музикотерапевтичні технології, емоційний інтелект, Soft skills та інші



технології. Принцип технологічної мобільності полягає в гнучкому й доцільному застосуванні означених технологій, залежно від власних потреб і необхідності освітнього інклюзивного процесу, в умовах осучаснення навчання осіб з особливими освітніми потребами як дистанційно так за допомогою різних технологічних інтернет-платформ (ZOOM, Viber, Meet, Moodle та інші.). Принцип надасть можливість майбутнім учителям музичного мистецтва, під час освітнього процесу вміло користуватись різними творчими технологіями, які будуть адаптовані до освітніх потреб і можливостей кожного учня з особливими освітніми потребами.

*Принцип науково-творчої активності* передбачає сформовану готовність мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання, а саме: наявність сенсу, цілей, настанови, рівня зацікавленості й вимог у тій чи тій діяльності; професійну спроможність в опануванні творчих наробок із галузі новітніх технологій інклюзивного навчання й інтегрування та створення власних мистецько-педагогічних технологій. Схарактеризований принцип проявляється саме в креативних, творчо-активних вирішеннях, в постійній ініціативі та практичній реалізації в навчанні осіб з особливими освітніми потребами. На нашу думку, окреслений принцип є одним з головних вимог до формування готовності у майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме в опануванні здатністю створювати власні інноваційні мистецько-педагогічні технології або технології інклюзивного навчання з урахуванням особливостей кожного учня з особливими освітніми потребами, вимог осучасненого освітнього середовища.

Отже, творчо-технологічний підхід ми розглядаємо як комплексний метод подолання навчальних інтерактивних бар'єрів в роботі з учнями з особливими освітніми потребами у сфері музичного навчання. Дослідження надало можливість зацентувати увагу на вивченні, інтегруванні та створенні власних мистецько-педагогічних технологій; окреслює розумне їх упровадження та креативне практичне застосування, що значно підвищить ефективність навчального процесу, забезпечить його корекційну спрямованість, організацію

активних видів пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, оптимізує взаємодію й позитивні взаємини між всіма учасниками освітнього процесу.

Методичні основи у формуванні досліджуваного нами явища базуються також на положеннях і принципах *компетентнісного підходу*, що характеризується засвоєнням предметних компетентностей майбутніх фахівців відповідно до державних освітніх стандартів і нової інклюзивної концепції освіти (Н. Бібік, Л. Ващенко, Ю. Бойчук, А. Вербицький, В. Желясков, Л. Хоружа та ін.). Різні аспекти компетентнісного підходу відображено в численних дослідження багатьох вітчизняних науковців (П. Бачинського, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, І. Драч, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, О. Садівник, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Н. Фоменко та ін.), освітніми цілями у яких визначають важливі компетентності, формовані в сучасній підготовці майбутніх учителів.

Згідно з науковою думкою О. Пометун, компетентнісний підхід тісно пов'язаний із таким підходом до навчання, як особистісно зорієнтований, оскільки він має на увазі необхідність трансформації змісту освіти, переходячи від моделі, орієнтованої на «всіх», до суб'єктивного надбання окремого студента чи учня. Він також пов'язаний із діяльнісним підходом, оскільки може бути реалізований виключно через активну діяльність у процесі виконання певного комплексу дій. Через війну синергії цих підходів кінцевим результатом освітнього процесу стає набуття студентами відповідних компетентностей (Пометун, 2005). Науковиця Л. Овсієнко зазначає специфіку використання компетентнісного підходу у вищій професійній освіті й підкреслює, що такий підхід потребує «навчання дією, сутність якого полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду рішення реальних завдань...» (Овсієнко, 2018, с. 140).

У дисертаційній праці вчена Т. Мішеніна виокремлює складники дидактичних компетентностей майбутніх учителів: педагогічна компетентність (ґрунтується на знанні майбутнім вчителем теорії та практики навчання і

виховання); психологічна компетентність (знання основ загальної психології); комунікативна компетентність (особистісні властивості майбутнього вчителя, його здатність орієнтуватись у ситуаціях спілкування; комунікація) (Мішеніна, 2013, с. 27-28). Науковець сфери музичної педагогіки О. Олексюк характеризує комплекс фахових компетенцій у складі мистецької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: «здатність до вільного оперування мистецькими знаннями; уміннями мобільно застосовувати наявні знання в контексті конкретного музичного твору; здатність до проведення художніх паралелей між стильовими напрямками й жанрами музики та інших видів мистецтв; відтворення об'єктивного змісту твору й вираження суб'єктивного ставлення до музики; дотримання стильових засад виконавства» (Олексюк, 2013, с. 8).

Отже, спрямування до набуття фахових компетентностей майбутніми вчителями музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи проходить через опанування їх змістом окремих компетентностей із фахових дисциплін, що, відповідно, включає в себе мистецько-педагогічні компетентності в сфері роботи з особами з особливими освітніми потребами, а також, технологічною компетентністю, що забезпечує вільне володіння технологіями інклюзивного мистецького навчання.

Ураховуючи ідеї і принципи компетентнісного підходу в методиці формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, вважаємо за доцільне окреслення таких педагогічних принципів, як: *принцип музично-творчої результативності, та принцип урізноманітнення методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів.*

*Принцип музично-творчої результативності* відповідає за активізацію практично-результативної діяльності в майбутніх учителів музичного мистецтва в роботі з учнями з особливими освітніми потребами, що виявляється з використанням творчого підходу в навчанні таких осіб. Принцип музично-творчої результативності надає здатність майбутнім учителям музичного мистецтва до рефлексії власної професійної діяльності, здатність до здійснення

самоаналізу проблем і труднощів, з якими вони зіштовхнуться у роботі з учнями з особливими освітніми потребами на практичних заняттях із музичного мистецтва, а також здатність до прогнозування своїх дій та їх результату в професійній діяльності в умовах інклюзивної освітньої діяльності. Рівень розвитку таких рефлексивних властивостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, як уміння неупереджено аналізувати дії, передбачати наслідки, вміння контролювати й оцінювати власну поведінку, поведінку учнів з особливими освітніми потребами в конфліктній ситуації, стає визначальним чинником досягнення ним високого професіоналізму у своїй професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти. У ході навчання з використанням розглядуваного принципу, майбутній учитель музичного мистецтва повинен усвідомити соціальну значущість учнів з особливими освітніми потребами і свою особистісну відповідальність за результати їх навчальної діяльності, необхідність її постійного удосконалення.

*Принцип урізноманітнення методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів* охоплює різноманітність методів навчання, що надасть майбутнім учителям можливість варіювати різні види роботи, що є ефективним засобом активізації навчального процесу. Уміння методично змінювати види діяльності допоможе майбутнім учителям музичного мистецтва запобігти перевтомі, стимулюєвати увагу учнів з особливими освітніми потребами і посприяти різнобічному сприйняттю ними навчального матеріалу. Допоможе формуванню життєзберезувальної компетентності, що передбачає функціональну грамотність стосовно шляхів, технологій і методів здоров'язбереження (Мішеніна, 2021, с. 45). Вибір кожного зі шляхів, методів і технологій навчання не повинен бути випадковим. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні опанувати оптимальні методи і технології, що будуть ґрунтуватись на вимогах навчального матеріалу, та на психологічних і фізичних особливостях учнів з особливими освітніми потребами. Водночас майбутні вчителі повинні пам'ятати, що навчання є творчим процесом, у якому багато залежить від досвіду, особистих здібностей і компетентності викладача, а також

від наявних навчальних засобів. Цей принцип також зумовлює те, що майбутні вчителі музичного мистецтва виступають в ролі організатора освітнього процесу, головною метою якого є підтримка прагнення учнів з особливими освітніми потребами до творчого навчання й пізнання, тому повинні вміти віднаходити засоби підвищення інтересу таких учнів до навчання шляхом урізноманітнення змісту, форм і методів, із застосуванням інноваційні форм та технологій.

Отже, реалізація основних положень компетентнісного підходу в процесі методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи дозволяє визначити методичні компетенції вчителя музичного мистецтва. В аналізі методичної професійної освіти ми спиралися на основні положення компетентнісного підходу. Нині спостерігаємо невідповідність рівня готовності майбутніх учителів у сфері інклюзивної музичної освіти, що дозволяє стверджувати: одним із пріоритетних напрямків розвитку педагогічної освіти має стати вдосконалення професійної компетентності майбутніх педагогів, яка вможливить підвищення ефективності процесу навчання і виховання.

У процесі дослідження визначено наукові підходи й принципи, які сприяють ефективності дослідженню проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, а саме: гуманістично-комунікативний підхід (принцип гуманізації освітнього середовища, принцип особистісної та мистецької комунікативності); культурологічний підхід (принцип культурологізації освітнього процесу); особистісно зорієнтований підхід (принцип толерантності, принцип пізнавальної активності, принцип особистісно зорієнтованої та мистецької емпатійності); творчо-технологічний підхід (принцип технологічної мобільності, принцип науково-творчої активності); компетентнісний підхід (принцип музично-творчої результативності, принцип урізноманітнення методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів).

## **2.2. Педагогічні умови та методи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи**

Важливе значення в контексті нашого дослідження набули педагогічні умови. Незважаючи на те, що використання поняття «педагогічні умови» є досить поширеним у вітчизняних педагогічних дослідженнях, його аналіз показав, що різними науковцями він сприймається досить неоднозначно.

У «Великому тлумачному словнику української мови» показано, що термін «умова» має такі значення: особливість, характеристика реальної дійсності, через яку стає можливим певний результат; сукупність об'єктивних даних чи положень, що лежать в основі певних явищ; загальноприйняті правила в певній сфері життя, діяльності, які здатні забезпечити ефективний процес (Великий тлумачний словник української мови, 2005, с. 694). У педагогічній науці дефініція «педагогічна умова» розкривається досить ґрунтовно й широко: розкрито її особливості й сутність і зміст. Так, науковець Є. Хрико відзначає їх у якості обставин, що значно впливають на перебіг педагогічного процесу, який, своєю чергою, певною мірою цілеспрямовано формується викладачем для досягнення певних результатів (Хриков, 2011).

У своєму дослідженні ми пристали до думки А. Поліхроніди, що трактування означення педагогічних умов дозволяють розглядати умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як спеціально організовані взаємопов'язані обставини успішного навчання, за яких процес їхньої підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти відбувається найбільш ефективно завдяки впливу на компоненти готовності означеного процесу (Поліхроніди, 2021).

Спираючись на означені наукові підходи та педагогічні принципи, визначили педагогічні умови й відповідні їм методи, реалізація яких буде

сприяти формуванню готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, а саме: 1) Стимулювання мотиваційної установки й потреби майбутніх учителів музичного- мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії. 2) Активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів. 3) Накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills в процесі мистецької комунікації. 4) Забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій.

Реалізуючи педагогічні умови, ми спиратимемось на «форми навчання», а саме на її різновид «позааудиторна діяльність», яка посприяє організувати навчальну діяльність здобувачів освіти. Позааудиторна діяльність надає змогу здобувачам вищої освіти гармонійно поєднувати внутрішні й зовнішні фактори формування професійної культури, створювати додаткові умови для реалізації їх внутрішнього потенціалу, задовольняти потреби, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. Вона є невід'ємною частиною процесу професійного виховання здобувачів освіти і реалізується за напрямками: пізнання студентами загальнолюдських цінностей й їх інтеріоризація, розвиток гуманістичних орієнтацій, формування ціннісного ставлення до явищ дійсності; формування світогляду та світорозуміння, відповідного реаліям сьогодення і сучасним досягненням науки; організацію самопізнання й самореалізації студентів; формування патріотизму, громадянської позиції, толерантності, комунікативної і правової культури, поведінки, адекватного морально-етичним принципам і соціальним нормам; формування досвіду участі в соціально-значимій діяльності; формування професійно значущих якостей особистості, формування здорового способу життя; розвиток творчого мислення, посилення мотивації до участі в науково-дослідницькій діяльності. Представлені напрямки є взаємодоповнюючими і реалізуються комплексно (Задворняк, 2020).

Позааудиторна робота є продовженням аудиторних занять і проходить паралельно з ними, допомагає студентам самореалізуватися, розвинути свій соціальний досвід і придбати новий. У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на такому її види, як: колективна (відеосюжети, конкурси, вебінари, конференції), групова (диспут, тренінги, консультації), та індивідуальна (інформаційно-пізнавальна).

*Першою педагогічною умовою формування досліджуваного нами явища ми визначили стимулювання мотиваційної установки і потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії.*

Мотиваційна сфера особистості є складним інтегральним психологічним утворенням, природа якого визначається спонуканнями, бажаннями та мотивами. У рамках змістовного підходу до мотивації й мотиваційної сфери особистості, зокрема, розкриття природи та структури цього поняття, було встановлено, що термін «мотивація» використовують у психології у двоякому значенні: як система факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення), і як характеристика процесу, що підтримує поведінкову активність на певному рівні (Торубара, 2007).

У психологічній науці «мотивацію» розглядають як «прагнення виконати певну діяльність заради самого процесу діяльності, відчуття задоволення та радості від цієї активності, а не для одержання винагороди чи внаслідок зовнішніх вимог» (Deci E., 2005). Базується розглядуваний феномен на визначенні поняття «мотив», який є внутрішнім рушієм, Згідно з дослідженнями мотивація є фактором, що спонукає особистість до активності (Максименко, 2000, с. 308), є реальним спонуканням, що спонукає людину діяти в конкретних життєвих ситуаціях і умовах (Канюк, 2002).

Науковець М. Артюшина виокремлює кілька груп мотивів, що визначаються залежно від змісту діяльності як студентів, так і викладачів: професійні мотиви, пов'язані з конкретною професійною діяльністю; пізнавальні мотиви, орієнтовані отримання знань; широкосоціальні мотиви, що охоплюють бажання зайняти певну позицію чи роль у суспільстві; вузькосоціальні мотиви,



що характеризуються прагненням досягти статусу в певній соціальній групі; процесуально-змістовні мотиви, пов'язані із зацікавленістю у процесі та змісті діяльності; матеріальні мотиви щодо можливості забезпечення матеріальних потреб; мотиви досягнення, спрямовані на прагнення до результатів у діяльності; утилітарні мотиви, що включають бажання отримати безпосередні вигоди від діяльності або уникнути потенційної небезпеки та покарання (Артюшина, 2007, с. 327-328).

На основі цієї класифікації ми відокремлюємо ті групи, які, на нашу думку, є головними у стимулюванні мотиваційної установки майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями інклюзивного навчання учнів основної школи, це: професійні (навчальна діяльність в інклюзивному освітньому середовищі учнів основної школи), пізнавальні (отримання спеціальних знань, умінь та навичок для застосування їх в інклюзивному середовищі) та мотиви досягнення (прагнення досягти позитивних результатів в інклюзивному освітньому середовищі).

Я. Крушельницька зазначає, що система мотивів, які виконують функції спонукання, напрями й регулювання діяльності, формує мотиваційну сферу особистості. У свою чергу, як зазначає дослідниця, мотиваційна сфера включає як актуальні мотиви, що безпосередньо спонукають до діяльності, так і потенційні мотиви, які вже сформовані, але не реалізуються в активності (Крушельницька, 2000, с. 52). Також вона наголошує, що мотиваційна сфера людини має динамічний характер, що означає; мотивація може як посилюватись, так і слабшати. При цьому можуть відбуватися зміни в ієрархії та стійкості мотивів (Крушельницька, 2000, с. 56).

У зв'язку з цим можемо стверджувати, що стимулювання мотиваційної установки повинно здійснюватися з урахуванням особливостей інклюзивного середовища й оволодіння його цінностями, мають вагоме значення для освітнього процесу. Зокрема, зовнішні стимули на різних етапах навчальної інклюзивної діяльності можуть впливати на організацію спонукань майбутніх учителів, сприяючи перетворенню потенційних мотивів на дію активної

мотивації. Іншими словами, викладачами може бути здійснений педагогічний вплив на внутрішні установки здобувачів освіти. Тому наступним поняттям яке дозволить глибше дослідити педагогічну умову є «*установка*», яку науковці сприймають як цілісний стан особистості, що формується на основі досвіду готовності та стійкого реагування на передбачення певних об'єктів чи ситуацій (Горностаї, Титаренко, 2001, с. 140).

Досліджуючи проблему стимулювання мотиваційної установки і потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностей освітньої інклюзії, ми з'ясували, що під час здійснення впливу на їх мотиваційні установки на опанування цінностей освітньої інклюзії необхідно сприяти найбільш повноцінному відображенню й розкриттю у свідомості здобувачів освіти значення музичної інклюзивної педагогічної діяльності для майбутнього професійного й особистісного становлення. Вплив на мотиваційну установку здобувачів освіти на опанування цінностями освітньої інклюзії в формуванні готовності здійснюється через усвідомлення ними сенсу такого опанування, виникнення інтересу й потреби в технологізації майбутньої фахової діяльності, у якій вагомим елементом є музично-інклюзивне навчання учнів основної школи.

Для здійснення впливу на мотивацію майбутніх учителів музичного мистецтва до опанування цінностями освітньої інклюзії нами застосовано комплекс *мотиваційно-стимуляційних методів*, таких як: *метод творчого проєкту і вебінару «Цінність здоров'я», метод Відеопрезентації «Ефективні методи інклюзивної музично-педагогічної діяльності», метод «Журнал педагогічного зростання».*

*Метод «Творчого проєкту»* – це педагогічна технологія, спрямована на розвиток практичного навчання. Перевага цього методу полягає в тому, що майбутні вчителі музичного мистецтва під час цієї діяльності більш активно залучаються до самостійної, практичної, планової та систематичної роботи, в них виховується прагнення до пошуку шляхів створення нового. *Метод «Вебінару»* дозволив реалізувати метод творчого проєкту і вебінару «Цінність здоров'я». У

зв'язку з військовими діями на території України майбутні вчителі музичного мистецтва мали змогу активізувати свої навички до використання комп'ютерних електронних ефектів із музичним супроводом. *Метод «Відеопрезентації»* застосовували для формування в майбутніх учителів музичного мистецтва потреби в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності та їх презентації. *Метод «Журнал педагогічного зростання»* орієнтований на реалізацію професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва, його потенціалу як особистості, прагнення до самовдосконалення, самоосвіти та систематизацію отриманих знань.

*Другою педагогічною умовою методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи нами визначено активізацію пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів.*

Пізнавальна діяльність є частиною загального пізнання. Методологи визначають пізнання як активне, цілеспрямоване відображення в мозку людини активного світу, його законів. Науковець Ю. Демченко тлумачить «пізнання» як процес набуття, збагачення, поглиблення знань, а в умовах творчого пізнання, діяльність – це саморух, вона не надходить ззовні, а є внутрішнім продуктом, тобто результатом самої діяльності. Саме творча пізнавальна діяльність є предметом навчання (Демченко, 2012).

Одним з основних видів діяльності особистості є її «пізнавальна діяльність», яку В. Шапар розглядає її як сукупність пошукових дій, що сприяють відкриттю невідомих фактів, теоретичних знань і способів діяльності, а також створенню принципово нових духовних і матеріальних цінностей. Як тлумачить науковець, розмежовують такі види пізнання, як: наукове, повсякденне, художнє та релігійне пізнання (Шапар, 2004).

Поряд із поняттям пізнавальної діяльності широко використовують термін «самостійна пізнавальна діяльність». М. Солдатенко сформулював основні принципи організації самостійної пізнавальної діяльності: принцип здійснення

повного циклу пізнавальних дій; принцип взаємопов'язаності практичної діяльності, пізнання й комунікації; принцип поняттєво-концептуалізуючої та тлумачної діяльності; принцип взаємозв'язку пізнавальної діяльності і творчого процесу; принцип переходу особистого знання в соціальне; принцип взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання; принцип функціонування та розвитку системи колективної міжсуб'єктної діяльності пізнання (Солдатенко, 2006). Тому ми вважаємо, що здатність до самостійності в пізнанні інклюзивних особливосте визначається володінням студентами необхідними опорними знаннями та методами здійснення процесу встановлення нових знань, а також розробкою власного варіанта змісту інклюзивного навчання. Прагнення до самостійності в пізнанні зумовлено наявністю відповідних мотивів.

Під «самостійною пізнавальною діяльністю» науковець Ю. Демченко розуміє таку собі об'єктивно-суб'єктивну форму вияву активного ставлення особистості до пізнання, яке спрямоване на оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками; поглиблення й удосконалення наявних знань, умінь і навичок; розвиток розумових сил і здібностей; перетворення інтелектуального рівня (Демченко, 2012).

Пізнавальна самостійність того, хто навчається, як якість особистості визначається органічною єдністю трьох сторін: мотиваційною (мотиви пізнавальної інтелектуальної діяльності), змістовною (інваріантно-варіативні знання) і технологічною (здатність самостійно здійснювати пізнавальну діяльність, тобто всі чотири її дії: орієнтування, планування, здійснення і рефлексію) (Демченко, 2012). Тому вважаємо, що пізнавальну самостійність майбутніх учителів музичного мистецтва в сфері інклюзивного навчання учнів основної школи з педагогічного погляду більш доречно розглядати як уміння здійснювати пізнавальну й професійну діяльність, а з психологічного – як якість особистості.

У дослідженні ми надаємо перевагу саме терміну «*навчально-пізнавальна діяльність*», а не «самостійна пізнавальна діяльність», оскільки розглядаємо всі компоненти пізнавальної діяльності у процесі специфічної інклюзивної

діяльності – учіння. Навчально-пізнавальну діяльність розглянемо як цілеспрямовану діяльність викладача із розроблення й упровадження такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів, які впливають на когнітивну сферу особистості студентів. Схиляємось до думки науковця, що позитивний вплив на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів мають проблемні лекції, активні методи навчання, методи проблемного й евристичного навчання (Васько, 2014).

Отже, аналізуючи активізацію пізнавального потенціалу студентів в процесі здобуття спеціальних інклюзивних навичок, ми доходимо висновку, що вона становить складну систему, у якості структурної одиниці якої можна виокремити пізнавальну дію до інклюзивного навчання. Пізнавальна діяльність характеризується усвідомленням її мети, у якості чого усвідомлюється і сама дія, яка веде до досягнення даної мети, а саме до готовності навчати учнів з особливими освітніми потребами. У психологічній і педагогічній літературі підкреслюються специфічні особливості інклюзивної діяльності: наявність потреби, яку учні з особливими освітніми потребами задовольняють, вступаючи у взаємодію з освітнім середовищем.

У процесі активізації пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів виокремлено комплекс *інклюзивно-пізнавальних методів*, таких як: *метод «Самостійних аналітичних завдань»*, *метод «Інформаційний список»*, *метод «Хмара слів»*, *метод «Бесіди»*, *метод «Обговорення й узагальнення»*, *метод «Мозкового штурму»*, *метод «Евристичної бесіди»*, *метод «Класифікації»*, *«Елективний» метод*, *метод «Творчих завдань»*, *метод «Круглого столу»*.

*Метод «Самостійних аналітичних завдань»* в інклюзивній освіті спрямований на розвиток аналітичного, критичного мислення, самостійності та відповідальності майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічній роботі з інклюзивними учнями. *Метод «Інформаційний список»* дозволить майбутнім учителям музичного мистецтва систематично одержувати й документувати всю інформацію про застосування технологій і методик навчання учнів з особливими

освітніми потребами, їх аналіз, способи виконання, методи їх використання й удосконалення. *Метод «Хмара слів»* (хмара тегів або зважений список) використання дозволить майбутнім учителям ободіти навичками візуалізування матеріалу з теми заняття у більш наочний спосіб, що сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації й полегшенню навчальної діяльності учням з особливими освітніми потребами. *Метод «Бесіди»* є важливим педагогічним інструментом, який дозволить майбутнім учителям музичного мистецтва навчитись взаємодіяти з учнями з особливими потребами через запитання, відповіді й обговорення теми уроку з врахуванням індивідуальні фізичних і психологічних особливостей таких учнів. *Метод «Обговорення й узагальнення»* є одним із ключових інструментів, спрямованих на активне залучення всіх учасників навчального процесу, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, що посприяє кращому оволодінню майбутніми вчителями комунікаційною сферою. *Метод обговорення* полягає в опануванні навиків у майбутніх учителів музичного мистецтва до організації дискусій або колективного обговорення певної теми, питання чи проблеми, що дозволить учням з різними освітніми потребами комфортно і відкрито обмінюватися думками, аналізувати інформацію, висловлювати свої ідеї та спільно шукати рішення. *Метод узагальнення* спрямований на опанування вміння майбутніх учителів створювати загальні підходи до навчання, узагальнювати та інтегрувати різні педагогічні стратегії, ресурси і практики, які підходять учням з особливими освітніми потребами.

*Метод «Мозкового штурму»* призначений для опанування у майбутніх учителів музичного мистецтва навичками оперативного вирішення проблем, критичного мислення і стимулювання у них творчої активності. *Метод «Евристичної бесіди»* призначений для спрямування майбутніх учителів музичного мистецтва до активного мислення та самостійного просування у засвоєнні нових знань, що дозволить їм покращити розумові і мисленнєві здібності. *Метод «Класифікації»* призначений для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва навиків для структурування інклюзивних

методик і технологій музичного навчання за певними ознаками і особливостями інклюзивного навчання учнів основної школи. *«Елективний» метод* передбачає створення системи багаторівневої методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання, що надасть кожному студентові можливість максимально розкрити власні здібності. *Метод «Творчих завдань»* в інклюзивній освіті полягає у вмінні майбутніх учителів музичного мистецтва використовувати поставлені завдання, які спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами з врахуванням їх індивідуальних можливостей. *Метод «Круглого столу»* дозволить майбутнім учителям музичного мистецтва оволодіти вмінням створювати привітне освітнє середовище, в якому учень з особливими освітніми потребами має можливість висловити власну думку, ділитися досвідом і бути почутим.

*Третьою педагогічною умовою методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи є накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку soft skills у процесі мистецької комунікації.*

Слово «емпатія», походить від грецького слова «patho», що означає глибоке почуття, визначається як форма навчання, заснованого на розумінні, а префікс «em» означає спрямованість усередину (Бодальов, Каштанова, 1975). Від цього емпатію вважають складним явищем, якому важко надати точне визначення. Більшість науковців пристають до наукової думки Г. Міда, що емпатія – це здатність людини приймати позицію іншої людини (Г. Мід, 1934).

На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених розвитку емоційно-емпатійної сфери. Відзначимо, що у працях різних вчених визначення й розуміння емпатії дещо різняться (Р. Кестенбаум, Е. Фарбер та І. Сроуф). Наприклад, Ф. Хоффман розглядає емпатію як «емоційну і поведінкову відповідь на емоційний стан іншої людини, яка подібна до емоційного тону цієї людини і заснована на її обставинах, більше, ніж на власних» (Хоффман, 1982).

Творення художнього образу неможливе без емпатії, оскільки художня емпатія – це риса, властива творцю, яка виявляється в перенесенні власної емоції в об'єктивний носій образного змісту (колір, форма, звук, рух тощо). У процесі народження твору мистецтва суб'єктивний особистісний світ автора ототожнюється з об'єктивним його зображенням (Гудзь, 2020). Майбутній учитель музичного мистецтва повинен виявляти глибоке емоційне реагування на зміст твору, а також активно сприяти розвитку в учнів здатності до особистісного і виразного емоційного реагування на емоційно-образний зміст музики (Матюх, 2015). Художню емпатію в такому розуміння необхідно сприймати як комунікативну домінанту мистецько-педагогічної діяльності (У Ціжуй, 2018).

До цієї ж педагогічної умови нами було включено ще один аспект, нерозривно пов'язаний з практикою: формування «*Soft skills*» майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. М'які або гнучкі навички (англ. *Soft skills*) є вміннями, що формуються упродовж життя людини і не піддаються кількісному вимірюванню. До них належать соціальні навички, сила волі, наполегливість, креативність, здатність протистояти стресам, знаходити спільну мову з оточуючими, адаптуватися до життєвих змін, здатність до навчання тощо. Основною складовою цих навичок є готовність до постійного саморозвитку, що передбачає високий рівень емоційного інтелекту, тобто здатність індивіда усвідомлювати свої емоції й керувати ними, а також розуміти почуття інших людей (Полонська, 2021). Багато дослідників зазначають, що найефективнішим є інтегрування *Soft skills* у контекст усіх дисциплін, що вивчаються упродовж навчання. Це дозволяє студентам краще зрозуміти сутність відповідних навичок, їхнє практичне застосування, а також їхню роль у різних життєвих ситуаціях та розв'язанні практичних завдань.

У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні зазначено комплекс гнучких навичок, а саме: навички дослідницької діяльності на майбутній посаді; набуття необхідних компетентностей та досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного та спеціального навчання; соціальна зрілість особистості педагогічного працівника, прийняття цінностей



громадянського суспільства, поваги до держави та її правової системи, усвідомлення обов'язку захисту України, національної ідентичності та толерування полікультурності, готовності до трансляції цих якостей учням (Наказ МОН України, 2018).

Отже, аналізуючи накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills у процесі мистецької комунікації, ми доходимо висновку, що вона становить складну систему, у якості структурної одиниці якої можна виділити емпатійну дію до інклюзивного навчання. Емоційно-емпатійна сфера та Soft skills характеризується усвідомленням її мети, в якості чого усвідомлюється і сама дія, яка сприяє досягненню мети, а саме до готовності «приймати» учнів з особливими освітніми потребами.

У процесі активізації емоційно-емпатійної сфери та Soft skills навичок у студентів нами виокремлено комплекс *комунікативних методів*, як: *метод «Вебінару «Музика – мова емоцій»», метод «Диспут про важливість «Довідника безбар'єрності»», метод «Елективності», метод «Тренінг «Вільний вибір»», «Сугестивний метод», метод «Творчих завдань», метод «Емоційної драматургії уроку», метод «Презентації», метод «Конкурс планів-конспектів уроку».*

*Метод «Вебінару «Музика – мова емоцій»*, надасть змогу майбутнім учителям музичного мистецтва здобути спеціальні знання з підготовки і розвитку емоційної сфери учнів з особливими освітніми потребами. *Метод «Диспут про важливість «Довідника безбар'єрності»»* мета якого полягає в наданні майбутнім учителям музичного мистецтва додаткових спеціальних знань про особливості емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами та її вплив на вміння з ними комунікувати. *Метод «Елективності»*, використовуючи цей метод і в третій педагогічній умові ми надаємо кожному майбутньому викладачу музичного мистецтва розширити можливість своїх здібностей і спеціальних знань про «гнучкі навички» Soft skills у процесі

мистецької комунікації з учнями з особливими освітніми потребами. *Метод «Тренінг «Вільний вибір»»* надасть майбутнім учителям музичного мистецтва можливість вільно обирати методи для алгоритмізації своїх вмінь; створить можливість стати комунікатором між учнями й учнями з особливими освітніми потребами, навчати їх співпереживати, незважаючи на культурні, соціальні відмінності, особистісні особливості. *«Сугестивний метод»* мета якого полягає в тому, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва опанували техніку «навіювання» на емоційний стан учнів з особливими освітніми потребами під час музичного сприймання.

*Метод «Творчих завдань»* допоможе майбутнім учителям музичного мистецтва навчитися вільно виражати свої думки та ідеї стосовно того як, навчити дітей з особливими освітніми потребами вільно володіти своїми емоціями. *Метод «Емоційної драматургії уроку»* навчить майбутніх учителів музичного мистецтва будувати урок як цілісний емоційний сценарій, де кожен етап навчання має свою емоційну забарвленість, та буде адаптована під можливості учнів з особливими освітніми потребами.

*Метод «Презентації»* передбачає, що майбутні викладачі музичного мистецтва опанують використання різних мультимедійних засобів (текст, зображення, відео, аудіо) для представлення навчального матеріалу, що допомагає адаптувати контент до різних стилів навчання і можливостей учнів з особливими освітніми потребами. *Метод «Конкурс планів-конспектів уроку»* являє собою педагогічний підхід, спрямований на вдосконалення у майбутніх учителів музичного мистецтва вміння до проведення та розроблення планів-конспектів уроків з урахуванням принципів інклюзивного музичного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

*Четвертою* в нашому переліку ми наведемо умову забезпечення діяльно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій.

У сфері мистецької освіти творчу активність досліджували вітчизняні вчені (Л. Арчажнікова, Л. Масол, О. Олексюк, О. Рудницька, О. Щолокова). У філософській літературі «діяльність» визначають як специфічний для людини спосіб взаємодії з навколишнім світом, що є процесом, у ході якого індивід трансформує природу або формує себе як діяльного суб'єкта, а природні явища, яким він опановує, виступають об'єктами його діяльності (Філософський словник, 1986).

Аналізуючи сутність та процеси формування творчої активності майбутніх педагогів у галузі музичного мистецтва, можемо відзначити, що окреслений феномен є інтегративною якістю особистості, яка охоплює широкий спектр діяльнісних і креативних аспектів. У контексті освітнього дискурсу висвітлюваний аспект музичного мистецтва забезпечує творчий пошук, самовдосконалення, професійний розвиток та оригінальне вирішення навчальних завдань. Творча активність виявляється через такі характерні ознаки, як оригінальність, креативність, новизна, спонтанність, енергійність та мотивація. У центрі цієї якості знаходиться внутрішня енергія, яка орієнтує особистість на безперервний рух і виявлення проблемних питань (Олексюк, 2006).

Творча активність найбільше ефективно формується в рамках відповідної діяльності, що охоплює ключові елементи перетворень. Діяльність розглядають як універсальну характеристику людини, що дозволяє особистості реалізовувати свій індивідуальний і професійний розвиток. Однак творча діяльність, на відміну від інших видів, характеризується створенням нового, чого раніше не існувало, на основі об'єктивної реальності. Різноманітність функціональних аспектів такого типу діяльності наголошує на її цінності для формування творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Діяльнісно-творче зростання насамперед відбувається через професіоналізацію майбутніх учителів музичного мистецтва. Окрім того, вона є активним процесом самовдосконалення, що сприяє змінам внутрішнього світу людини.

Отже, важливою складовою забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва, на нашу думку, є залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до активної спільної творчої діяльності з учнями з особливими освітніми потребами; розкриття якостей і здібностей майбутніх викладачів; урахування їх специфічних професійно-особистісних характеристик у ході творчої роботи в інклюзивному середовищі. Важливо створити умови, за яких індивідуальна професійно-творча сутність майбутнього викладача музичного мистецтва отримала б розвиток у процесі пізнання інноваційних методик і технологій інклюзивного навчання, результат якого – здобуття актуальних професійних творчих якостей для роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

У процесі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва нами виокремлено комплекс *творчо-креативних методів*: *метод «ТРВЗ»-педагогіки»* (метод «Гіпотези, метод «Мозкового штурму», метод «Робінзона»), *метод «Практичного показу», метод «Тренінг «Інклюзивна культура»»*.

*«ТРВЗ»-педагогіка»* (метод «Гіпотези», метод «Мозкового штурму», «метод Робінзона») (теорія розв'язання винахідницьких задач). *«ТРВЗ»-педагогіка»* сприяє зміні орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва на усвідомлення необхідності практико-орієнтованого інклюзивного навчання учнів; *метод «Гіпотези»* передбачає використання майбутніми учителями музичного мистецтва гіпотетичного мислення для розвитку у них навичок аналізу, критичного мислення та творчого підходу до вирішення проблем у ході навчання учнів з особливими освітніми потребами; *метод «Робінзона»* – це освітня технологія, яка активно використовується в освітніх закладах, у тому числі в рамках проектного навчання, творчих майстерень і практичних занять, що дозволяє створити для майбутніх викладачів музичного мистецтва умови для оптимального розвитку їх особистості та підготовки до самостійного вчителювання в інклюзивному освітньому просторі. *Метод «Практичного показу»* за науковцем В. Ягуповим «показ – це навчальний метод, що являє

собою сукупність прийомів, дій і засобів, за допомогою яких у майбутніх учителів музичного мистецтва створюється наочний образ предмета, котрий вивчається, формується конкретне уявлення про нього. За його допомогою реалізувався принцип наочності навчання для майбутніх учителів музичного мистецтва (Ягупов, 2002). *Метод «Тренінг «Інклюзивна культура»»* є освітньою практикою, спрямованою на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва усвідомлення цінності інклюзії й розвиток навичок взаємодії з учнями з різними особливостями й потребами.

Одним із найважливіших методів дослідження у педагогіці є *«моделювання»*. За твердженням Н. Копняка, моделювання є невід'ємною складовою педагогічного дослідження, яке застосовується для опису та аналізу різних процесів, нововведень, властивостей і закономірностей розвитку освітньої системи й навчальних середовищ (Копняк, 2015). У соціальній педагогіці моделювання освітніх процесів часто включає розробку структурно-логічних схем, що описують взаємозв'язки між окремими елементами досліджуваних процесів без їх кількісного відображення. Особливе значення у створенні моделі конкретного процесу надають узгодженню змістовного та формально-логічного підходів у проектуванні (Севаст'янова, 2020).

Застосування методу моделювання надало нам змогу розробити модель методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, яка зображена на рис. 2.1

Модель складається з чотирьох блоків: *цільового, теоретико-методологічного, процесуального, критеріально-результативного*. *Цільовий блок* відображає мету методики – формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. *Теоретико-методологічний блок* розкриває сутність поняття готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання та структуру формування означеного явища; методичні засади методики: наукові підходи та відповідні їм принципи.

У *процесуальному блоці* розкриваються етапи процесу формування

готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, як-от: першому, мотиваційно-стимулювальному, етапі передбачено впровадження першої педагогічної умови: стимулювання мотиваційної установки і потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії; на другому, пізнавально-розвивальному, етапі реалізовано другу педагогічну умову: активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів; на третьому, комунікативно-формульовальному етапі сплановано впровадження третьої педагогічної умови: накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills у процесі мистецької комунікації; на четвертому, креативно-педагогічному, етапі передбачено впровадження четвертої педагогічної умови: забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва задля здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи із використанням інноваційних методик, технологій.

*Критеріально-результативний блок* розкриває критерії оцінювання та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи; результат – сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

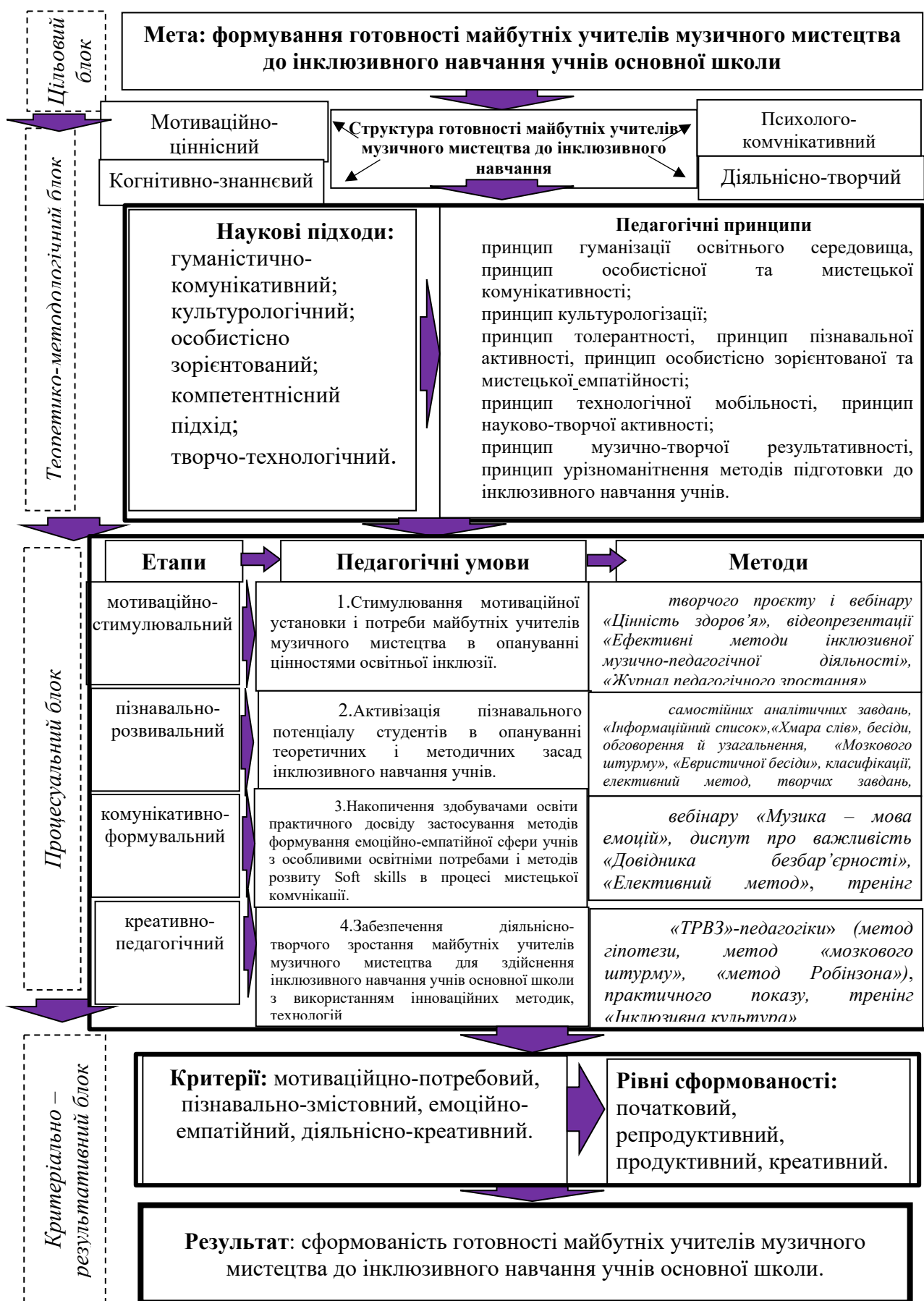


Рис 2.1 Модель методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи

Отже, на підставі викладеного вище, формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи передбачає застосування інтерактивних, практико-орієнтованих форм навчання, а також спостереження за освітнім інклюзивним процесом з активним залученням до практичної діяльності через виробничі практики; створення умови не тільки для освоєння спеціалізованих психолого-педагогічних знань, а й для сприяння розвитку творчої активності студентів, здатності генерувати нові ідеї й реалізації гуманістичного підходу у процесі навчання.

## **Висновки до розділу 2**

У результаті проведеного дослідження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи було встановлено, що вона повинна ґрунтуватися на відповідних наукових підходах і принципах, які визначають цей процес.

Були визначені найвагоміші підходи, до яких були віднесені: гуманістично-комунікативний підхід, який ґрунтується на принципах гуманізації освітнього середовища, особистісної та мистецької комунікативності; культурологічний підхід на принципах культурологізації освітнього процесу; особистісно зорієнтований підхід передбачає створення умов для самореалізації та саморозвитку особистості базуючись на принципах толерантності, пізнавальної активності й особистісно зорієнтованої та мистецької емпатійності; творчо-технологічний підхід базується на принципах технологічної мобільності й науково-творчої активності; компетентнісний підхід спирається на принцип музично-творчої результативності, принцип урізноманітнення методів підготовки до інклюзивного навчання учнів.

Використовуючи вказані підходи та принципи, обґрунтували педагогічні умови та методи їх упровадження. На мотиваційно-стимулювальному етапі методики реалізовано першу педагогічну умову, а саме: стимулювання мотиваційної установки й потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в



опануванні цінностей освітньої інклюзії та відповідний їй комплекс мотиваційно-стимулювальних методів. На пізнавально-розвивальному етапі методики реалізовано другу педагогічну умову, як: активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів та відповідний їй комплекс інклюзивно-пізнавальних методів. На комунікативно-формульовальному етапі методики реалізовано третю педагогічну умову, а саме: накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills в процесі мистецької комунікації та відповідний їй комплекс комунікативних методів. На креативно-педагогічному етапі методики реалізовано четверту педагогічну умову, як: забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій і відповідний їй комплекс творчо-креативних методів.

Для перевірки висунутого нами припущення про доцільність використання в процесі формування готовності визначених педагогічних умов було використано метод моделювання й побудована модель методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. Модель складається з чотирьох блоків: цільового (відображає мету методики), теоретико-методологічного (розкриває сутність понять та методичні засади методики), процесуального (висвітлюються етапи процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи та відповідні їм педагогічні умови), та критеріально-результативного (розкриває критерії оцінювання й рівні сформованості, а також кінцевий результат – сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи).

*Зміст розділу 2 відображено в публікації (Богяну, 2023).*

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

#### 3.1. Діагностичне дослідження сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи

З метою виявлення реального стану рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи було проведено педагогічний експеримент на базі Криворізького державного педагогічного університету упродовж 2021-2023 рр., який охоплював три етапи: *Перший – констатувальний етап*: упродовж якого здійснювалася констатація стану сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. *Другий – формувальний етап*: у процесі якого проходило впровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, яка базується на наукових підходах і педагогічних принципах і включає педагогічні умови і відповідні їм методи формування зазначеного явища. *Третій – результативний* – під час якого здійснювалася контрольна перевірка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи

До констатувального етапу експерименту було залучено 56 студентів 2-3 курсів музично-хореографічного відділення Криворізького державного педагогічного університету, з яких 26 студентів увійшли на формувальному етапі дослідження до експериментальної групи (ЕГ) і навчалися за авторською методикою, а 30 – у контрольну групу і навчалися за традиційною методикою. Для здійснення констатувального етапу дослідження, який проходив у 2021-2022 н. р., було: визначено терміни проведення і здійснено вибірку респондентів;

розроблено критерії і їх показники, окреслено рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи; визначено діагностичну методику, спрямовану на виявлення рівнів сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до зазначеного виду діяльності; проведено діагностичний зріз та визначено проблеми, які мають негативний вплив на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

Відповідно до визначеної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знаннєвий, психологічно-комунікативний, діяльнісно-творчий компоненти, ми окреслили мотиваційно-потребовий, пізнавально-змістовний, емоційно-емпатійний, діяльнісно-креативний критерії, що відображено в Додатку Д, таблиця Д.1.

З метою дослідження рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи було обрано *мотиваційно-потребовий критерій*. Показниками мотиваційно-потребового критерію для визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання визначено: міра усвідомлення цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва; ступінь потреби в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності; рівень самомотивації до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи. Обґрунтування показників подано в Додатку Е, табл. Е.1.

З метою дослідження рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи нами було обрано *пізнавально-змістовний критерій*. Показниками пізнавально-змістовного критерію для

визначення рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання нами визначено: рівень знань законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей; рівень ґрунтовності знання мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії; міра сформованості знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі. Обґрунтування показників подано в Додатку Е, табл. Е.2.

З метою дослідження рівнів сформованості психолого-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи нами було обрано *емоційно-емпатійний* критерій. Показниками емоційно-емпатійного критерію для визначення рівнів сформованості психолого-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання нами визначено: міру набуття спеціальних знань з підготовки й розвитку емоційної сфери дітей; ступінь опанування методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації; рівень опанування методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва. Обґрунтування показників подано в Додатку Е, таб. Е.3.

З метою дослідження рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи було обрано *діяльнісно-креативний* критерій. Показниками діяльнісно-креативного критерію для визначення рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії нами визначено: рівень сформованості умінь креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування; ступінь

опанування здатністю креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання; ступінь сформованості здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи. Обґрунтування показників подано в Додатку Е, табл. Е.4.

Аналіз наукових праць, практичного досвіду вчителів закладів загальної середньої освіти, власного досвіду та викладачів Криворізького державного педагогічного університету дозволив визначити чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів: початковий (1-2 бали), репродуктивний (3-4 бали), продуктивний (5-6 балів), креативний (7-8 балів). Тож, нами використано 8 (восьмибальну) шкалу оцінювання сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії. Характеристику кожному з рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи подано в Додатку Ж.

Обґрунтування критеріїв і їх показників, рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи стали базою для проведення констатувального етапу експерименту, який здійснювався з використанням діагностувальних методів і методик.

Для визначення рівнів сформованості *мотиваційно-ціннісного компоненту* в майбутніх учителів музичного мистецтва було застосовано такі *діагностичні методики*, як: Анкета №1, Опитувальник № 1 (модифіковано методику М. Рокича «Ціннісні орієнтації»), бланк самозвіту (Додаток К). З метою дослідження рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту за *першим показником* мотиваційно-потребового критерію використовувалася анкета № 1, яка містила 8 питань, прикладом яких, є такий зміст: Чи спрямовані Ви прищеплювати культуру здоров'я учням, здійснювати здоров'язбережувальну діяльність засобами музичного мистецтва? Ключем для підрахунків було: 7 – 8 відповідей «так» – креативний рівень; 5 – 6 відповідей «так» – продуктивний рівень; 3 – 4 відповідей «так» – репродуктивний рівень; 1

– 2 відповідей «так» – початковий рівень. Відповідно, – початковий рівень – 1-2 бали, репродуктивний – 3-4 бали, продуктивний – 5-6 балів, креативний – 7-8 балів. Аналіз відповідей засвідчив, що тільки третя частина студентів усвідомлює повною мірою цінності здоров'я та має спрямованість до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва. Також було використано опитувальний № 1 (нами модифіковано методику М. Рокича «Ціннісні орієнтації»). Зі студентами проведено інструктаж: надано 1 набір з 16 картками, у яких зазначені цінності здоров'язбереження. Респондентам потрібно було поставити біля кожної цінності бал: від 1 до 4. Серед цінностей було запропоновано: власне вдосконалення в інклюзивній освітній діяльності; можливість збільшити коло своїх знань в інклюзивній діяльності засобами музичного мистецтва. До цінностей здоров'язбереження віднесено: здоров'язбережувальний світогляд, вміння зберігати здоров'я, культуру здоров'я тощо. Аналіз опитування респондентів показав, що у більшій кількості студентів цінності здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва недостатньо сформовано. За результатами аналізу відповідей респондентів виявлено, що початковий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи експериментальної групи *за першим показником* мотиваційно-потребового критерію становить: 3 респонденти (11,54%), а контрольної групи: 4 респонденти (13,33%); репродуктивний рівень, у респондентів експериментальної групи – 16 осіб (61,54%), а контрольної – 17 (56,67%); продуктивний рівень у студентів експериментальної групи – 4 особи (15,38%), а контрольної – 5 (16,67%); креативний рівень у респондентів експериментальної групи – 3 (11,54%), а у контрольної – 4 (13,33%). Для значної кількості студентів є важливими цінності здоров'я, однак майбутні педагоги зазначали, що не усвідомлюють повною мірою свою спрямованість до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва (Додаток К 1, табл. К.1.1).

З метою дослідження мотиваційно-ціннісного компонента за *другим показником* мотиваційно-потребового критерію використовувалася анкета № 1, опитувальник № 1 і бланк самозвіту (Додаток К). Серед питань анкети були такі: Чи мотивовані Ви до виконання професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного музичного навчання учнів основної школи? Чи маєте Ви потребу у здійсненні інклюзивної освітньої діяльності засобами музичного мистецтва? Відповіді респондентів на питання анкети показали, що більша половина студентів має посередній рівень потреби у виконанні педагогічної діяльності в умовах інклюзивного музичного навчання учнів основної школи. Для використання опитувальника № 1 (модифіковано методику М. Рокича «Ціннісні орієнтації») зі студентами проведено інструктаж. Аналіз опитування показав, що серед запропонованих студентам цінностей незначна кількість – 19,23% респондентів ЕГ і 23,33% КГ обрали пріоритетною відповідь: власне вдосконалення в інклюзивній освітній діяльності і потреба у її здійсненні засобами музичного мистецтва. За результатами аналізу відповідей респондентів виявлено, що початковий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи експериментальної групи за другим показником мотиваційно-потребового критерію становить: 9 респондентів (34,61%), а контрольної групи: 11 респондентів (36,67%); репродуктивний рівень у респондентів експериментальної групи – 12 осіб (46,15%), а контрольної – 12 (40%); продуктивний рівень у студентів експериментальної групи – 4 осіб (15,38%), а контрольної – 6 (20,03%); креативний рівень у респондентів експериментальної групи – 1 особа (3,85%), а у контрольної – 1 (3,3%) (Додаток К 1, таб. К.1.1). Більшість майбутніх учителів музичного мистецтва зазначали, що не повною мірою відчують потребу в оволодінні ефективними методами, методиками, технологіями інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва.

Для дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту за *третьім показником* мотиваційно-потребового критерію використовували анкету № 1,

яка містила питання: Чи спонукає Вас освітній процес до самомотивації в поглибленні знань до інклюзивного музичного навчання учнів основної школи? Більшість студентів ЕГ і КГ показали початковий і репродуктивний рівні сформованості самомотивації до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи. Також нами було запропоновано студентам бланк самозвіту № 1, який містив завдання обрати відповідь: намагаюся ознайомитися з новими методами, методиками, технологіями інклюзивного музичного навчання учнів; відвіую різні конференції, вебінари, тренінги з інклюзивного навчання дітей (Додаток К). Аналіз самозвіту респондентів виявив переважання початкового й репродуктивного рівнів сформованості самомотивації до здійснення освітньої інклюзії. За результатами аналізу відповідей майбутніх учителів музичного мистецтва за третім показником з'ясовано, що: початковий рівень сформованості третього показника мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи експериментальної групи становить: 12 учнів (46,15%), а контрольної групи: 14 учнів (46,7%); репродуктивний рівень у респондентів експериментальної групи – 8 (30,77%), а контрольної – 10 (33,33%); продуктивний рівень у студентів експериментальної групи – 5 (19,23%), а контрольної – 5 (16,67%); креативний рівень у студентів експериментальної групи – 1 (3,85%), а у контрольної теж – 1 (3,3%) (Додаток К 1, табл. К.1.1).

У Додатку К 1, табл. К.1.1 подано результати визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за трьома показниками мотиваційно-потребового критерію.

Результати діагностики рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показали, що більшість студентів мають початковий і репродуктивний рівні сформованості зазначеного компоненту, що пояснюємо недостатньою усвідомленістю ними важливості



діяльності вчителя у здійсненні освітньої інклюзії засобами музичного мистецтва, а також – недостатньою обізнаністю й несформованістю спеціальних умінь роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Для визначення рівнів сформованості *когнітивно-знаннєвого компоненту* в майбутніх учителів музичного мистецтва нами було застосовано такі *діагностичні методики*, як: Тест № 1, Тест № 2, Діагностичні завдання № 1 (Додаток Л). З метою дослідження рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту за *першим показником* пізнавально-змістовного критерію використовувався Тест № 1, що містив 8 питань, до яких потрібно було обрати правильну відповідь. Серед питань тесту було: Позначте документ, у якому надається визначення поняття «особа з особливими освітніми потребами: а) Закон України «Про вищу освіту»; б) Закон України «Про освіту»; в) Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність». За результатами аналізу відповідей респондентів виявлено, що початковий рівень сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за першим показником пізнавально-змістовного критерію в експериментальній групі становить: 10 респондентів (38,46%), а контрольній: 11 респондентів (36,67%); репродуктивний рівень у респондентів експериментальної групи – 12 осіб (46,15%), а в контрольній – 13 (43,33%); продуктивний рівень у студентів експериментальної групи – 2 особи (7,7%), а в контрольній – 3 (10%); креативний рівень у респондентів експериментальної групи – 2 (7,7%), а в контрольній – 3 (10%). Результати перевірки тесту № 1 виявили переважання в майбутніх учителів музичного мистецтва початкового й репродуктивного рівнів знань законодавчих і нормативних документів про інклюзивну освіту дітей (Додаток Л 1, табл. Л.1.1).

З метою дослідження рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту за *другим показником* пізнавально-змістовного критерію використовувався тест № 2, який містив 8 питань із такими відповідями, як: технологію інклюзивного навчання з використанням музично-дидактичної гри

для розвитку логіки доцільно застосовувати з учнями, які: а) мають порушення мовлення; б) мають порушення опорно-рухового апарату; в) із сенсорними порушеннями (зі зниженим зором). Аналіз проходження тесту студентами показав, що у більшій кількості респондентів недостатньо сформовані знання мистецьких теорій, методів, методик і технологій інклюзивного навчання засобами музичного мистецтва, що відображено в табл. Л.1.1. Результати аналізу відповідей респондентів показали що початковий рівень сформованості когнітивно-знаннєвого компонента структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за другим показником пізнавально-змістовного критерію в експериментальній групі становить: 8 респондентів (34,61%), а контрольній – 9 респондентів (30%); репродуктивний рівень у експериментальній групі – 10 (38,46%), а в контрольній – 11 (36,67%); продуктивний рівень у експериментальній групі – 6 (23,07%), а в контрольній – 7 (23,03%); креативний рівень у експериментальній групі – 2 (7,7%), а в контрольній – 3 (10%). Для значної кількості студентів є важливими знання мистецьких теорій, методів, методик і технологій інклюзивного навчання засобами музичного мистецтва, однак студенти вважають, що потрібні спеціальні умови для їх опанування. Результати перевірки тесту № 2 виявили переважання в майбутніх учителів музичного мистецтва початкового й репродуктивного рівнів знань мистецьких теорій, методів, методик і технологій інклюзивного навчання засобами музичного мистецтва.

Для дослідження когнітивно-знаннєвого компонента за *третім показником* пізнавально-змістовного критерію використовувалися діагностичні завдання № 1, які містили такі завдання, як: Назвіть типові освітні програми, якими керується загальна початкова мистецька, музична освіта. Розкрийте їх специфіку. Більшість студентів ЕГ і КГ показали початковий і репродуктивний рівень сформованості знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в основній школі з мистецтва, музичного мистецтва. За результатами аналізу відповідей майбутніх учителів музичного мистецтва з'ясовано, що за третім показником пізнавально-змістовного критерію початковий рівень

сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи експериментальної групи становить: 2 учні (7,7%), а контрольної групи: 4 учні (13,33%); репродуктивний рівень у респондентів експериментальної групи – 15 (57,69%), а контрольної – 17 (56,67%); продуктивний рівень у студентів експериментальної групи – 7 (26,92%), а контрольної – 6 (20%); креативний рівень у студентів експериментальної групи – 2 (7,7%), а у контрольної – 3 (10%) (Додаток Л 1, табл. Л.1.1.). Результати перевірки діагностичних завдань № 1 виявили переважання в майбутніх учителів музичного мистецтва початкового й репродуктивного рівнів знань сучасних шкільних робочих програм для навчання з мистецтва, музичного мистецтва. Респонденти зазначали, що їх невисока вмотивованість опануванням знаннями з інклюзивного навчання учнів основної школи пояснюється недостатнім усвідомленням її значення в майбутній професійній діяльності та поінформованістю про специфіку роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

У Додатку Л 1, в табл. Л.1.1 подано результати визначення рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за трьома показниками пізнавально-змістовного критерію.

Діагностика рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показала, що більшість студентів мають початковий і репродуктивний рівні сформованості зазначеного компоненту, що пояснюється.

Для визначення рівнів сформованості *психолого-комунікативного компоненту* в майбутніх учителів музичного мистецтва нами було застосовано такі *діагностичні методики*, як: Бліц-опитування, Тест № 1 «Диференційована шкала емоцій» (модифікація методики К. Ізарда), Діагностичні завдання № 1 (Додаток М). З метою дослідження рівнів сформованості психолого-

комунікативного компоненту за *першим* показником емоційно-емпатійного критерію використовувалося Бліц-опитування № 1, яке містило питання і відповіді. Студентам потрібно було обрати правильно відповідь. Питання: Чи знаєте Ви, які музичні твори впливають на підвищення позитивної емоційності учнів основної школи. Відповіді: А). Так, знаю. Б). Так, знаю, але не повною мірою. В). Мої знання посередні. Г). Мої знання поверхові. Також для дослідження рівнів сформованості психолого-комунікативного компоненту застосовувався Тест № 1 «Диференційована шкала емоцій» (модифікація методики К. Ізарда). Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні були оцінити, якою мірою визначене поняття відповідає емоційному стану ваших вихованців, які мають інклюзивні освітні потреби у процесі емоційного сприймання музичного твору та управління цим процесом в учнів (необхідно було поставити цифру праворуч біля кожного позначення емоції): 1 – зовсім не підходить; 2 – мабуть, правильно; 3 – досить правильно; 4 – правильно. За результатами аналізу відповідей респондентів виявлено, що початковий рівень сформованості психолого-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за першим показником емоційно-емпатійного критерію в експериментальній групі становить: 8 респондентів (30,77%), а контрольній: 8 респондентів (26,67%); репродуктивний рівень у респондентів експериментальної групи – 11 осіб (43,31%), а в контрольній – 13 (43,33%); продуктивний рівень у студентів експериментальної групи – 5 осіб (23,07%), а в контрольній – 7 (23,33%); креативний рівень у респондентів експериментальної групи – 2 (7,69%), а в контрольній – 2 (6,67%). Результати перевірки Бліц-опитування № 1 й Тесту № 1 «Диференційована шкала емоцій» (модифікація методики К. Ізарда) виявили переважання в майбутніх учителів музичного мистецтва початкового й репродуктивного рівнів знань розвитку емоційної сфери дітей, що мають інклюзивні освітні потреби (Додаток М 1, табл. М.1.1).

З метою дослідження рівнів сформованості психолого-комунікативного компоненту за *другим і третім* показником емоційно-емпатійного критерію

використовувалися діагностичні завдання № 1, який містив 8 завдань, зокрема:

1. Визначте метод, який буде найбільш ефективно впливати на формування комунікативних умінь учнів: а) метод бесіди; б) метод диспуту; в) метод творчого проєкту; г) метод спостереження.

5. Потрібно визначити метод, який буде найбільш ефективно впливати на виклик емоційно-емпатійної реакції учнів на прослуханий музичний твір: а) розповідь про музичний твір; б) розповідь про композитора, який створив твір; в) розповідь про музикантів-виконавців.

Аналіз виконання завдань студентами показав, що в більшості респондентів сформованість психологічно-комунікативного компоненту за *другим і третім* показником перебуває на початковому і репродуктивному рівнях, що відображено в табл. М.1.1. Результати аналізу відповідей респондентів показали, що початковий рівень сформованості психологічно-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за *другим* показником емоційно-емпатійного критерію в експериментальній групі становить: 7 респондентів (26,92%), а контрольній – 8 респондентів (26,67%); репродуктивний рівень у експериментальній групі – 10 (38,46%), а в контрольній – 11 (36,67%); продуктивний рівень у експериментальній групі – 6 (23,07%), а в контрольній – 8 (26,67%); креативний рівень у експериментальній групі – 3 (11,55%), а в контрольній – 3 (10%).

Результати аналізу відповідей респондентів показали що початковий рівень сформованості психолого-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за третім показником емоційно-емпатійного критерію в експериментальній групі становить: 6 респондентів (23,07%), а контрольній – 6 респондентів (20%); репродуктивний рівень у експериментальній групі – 14 (63,86%), а в контрольній – 16 (53,33%); продуктивний рівень у експериментальній групі – 4 (15,39%), а в контрольній – 6 (20%); креативний рівень в експериментальній групі – 2 (7,69%), а в контрольній – 2 (6,69%).

Результати перевірки діагностичних завдань № 1 виявили переважання в майбутніх учителів музичного мистецтва початкового й

репродуктивного рівнів опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації та для перевірки ступеню опанування методами роботи з розвитку емоційної сфери учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва. Для значної кількості студентів є важливими знання методів формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації та методів роботи з розвитку емоційної сфери учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва, разом з тим, студенти вважають, що необхідно застосувати спеціальні освітні умови для їх практичного засвоєння.

У Додатку М 1, в табл. М.1.1 подано результати визначення рівнів сформованості психолого-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за трьома показниками емоційно-емпатійного критерію.

Для визначення рівнів сформованості *діяльнісно-творчого компоненту* в майбутніх учителів музичного мистецтва нами було застосовано такі *діагностичні методики*, як: Опитувальник № 1, Опитувальник № 2, Бланк самозвіту № 1 (Додаток Н). З метою дослідження рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту за *першим показником* діяльнісно-креативного критерію використовували Опитувальник № 1, що містив 8 питань, застосовували 4-бальну шкала для проведення самооцінки сформованості умінь креативно застосовувати на практиці методи, методики, технології інклюзивного музичного навчання учнів основної школи. Серед питань опитувальника було: Чи вмієте Ви творчо застосовувати методи, методики, технології інклюзивного музичного навчання учнів основної школи, відповідно до індивідуальних освітніх потреб? Відповідь: 1, 2, 3, 4. За результатами аналізу відповідей респондентів виявлено, що початковий рівень сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за першим показником діяльнісно-креативного критерію в експериментальній групі

становить: 4 респонденти (15,38%), а в контрольній – 5 респондентів (16,67%); репродуктивний рівень у респондентів експериментальної групи – 16 осіб (61,54%), а в контрольній – 17 (56,67%); продуктивний рівень у студентів експериментальної групи – 3 особи (11,54%), а в контрольній – 6 (20%); креативний рівень у респондентів експериментальної групи – 3 (11,54%), а в контрольній – 2 (6,67%). Результати перевірки опитувальника № 1 виявили переважання в майбутніх учителів музичного мистецтва репродуктивного і продуктивного рівнів умінь креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування (Додаток Н 1, табл. Н.1.1.).

З метою дослідження рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту за *другим* показником діяльнісно-креативного критерію використовувався Опитувальник № 2, який містив 8 питань із такими питаннями, як: Чи вмiєте Ви створювати навчально-методичні матеріали для роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби? 1 – 2 – 3 – 4. Аналіз опитування студентів показав, що у більшiй кількості респондентів недостатньо сформовані здатності креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання, що відображено в табл. Н.1.1. Результати аналізу відповідей респондентів показали, що початковий рівень сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за *другим* показником діяльнісно-креативного критерію в експериментальній групі становить: 4 респонденти (15,38%), а в контрольній – 6 респондентів (20%); репродуктивний рівень у експериментальній групі – 15 (61,54%), а в контрольній – 17 (56,67%); продуктивний рівень у експериментальній групі – 4 (15,38%), а в контрольній – 6 (20%); креативний рівень у експериментальній групі – 2 (7,7%), а в контрольній – 3 (10%). Для значної кількості студентів є важливим опанувати здатністю креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення,

реабілітаційні засоби навчання, однак студенти вважають, що необхідно оволодіти основами знань, умінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти, а потім творчо підходити до створення навчально-методичного забезпечення такого процесу.

Для дослідження діяльнісно-творчого компонента за *третім показником* діяльнісно-креативного критерію використовувався Бланк самозвіту № 1, який містив такі відповіді, як: приділяю увагу ознайомленню з інноваційними технологіями інклюзивного музичного навчання учнів: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити). Більшість студентів ЕГ і КГ показали початковий і репродуктивний рівень сформованості здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи. За результатами аналізу відповідей майбутніх учителів музичного мистецтва з'ясовано, що за третім показником діяльнісно-креативного критерію початковий рівень сформованості когнітивно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи експериментальної групи становить: 5 учнів (19,23%), а контрольної групи: 5 учнів (16,67%); репродуктивний рівень у респондентів експериментальної групи – 15 (57,69%), а контрольної – 16 (53,33%); продуктивний рівень у студентів експериментальної групи – 4 (15,38%), а контрольної – 6 (20%); креативний рівень у студентів експериментальної групи – 2 (7,7%), а у контрольної – 3 (10%) (табл. Н.1.1).

У Додатку Н 1, в табл. Н.1.1. подано результати визначення рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за трьома показниками діяльнісно-креативного критерію.

На основі виявлення рівнів сформованості чотирьох компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи нами з'ясовано рівні сформованості зазначеного явища в цілому, що відображено в Додатку Н 2, табл. Н.2.1.

З таблиці видно, що більшість респондентів експериментальної групи – 20 осіб (76,92%) і 22 особи (73,34%) контрольної групи мають початковий і



репродуктивний рівень сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи. Продуктивний рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показало – 4 (15,38%) респонденти ЕГ і 6 (20%) респондентів КГ. З найвищим креативним рівнем сформованості зазначеного явища виявлено лише 2 (7,7%) особи ЕГ і 2 (6,67%) особи КГ.

Серед причин невисокого рівня сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи майбутні вчителі назвали: недостатнє розуміння її значення в майбутній професійній діяльності та недостатню поінформованість щодо специфіки роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби; необхідність створення спеціальних освітніх умов для практичного засвоєння методів формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації й методів роботи з розвитку емоційної сфери учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва; низький рівень знань, умінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти, що створює перепони для їх творчості в зазначеному виді діяльності.

Отже, діагностичне дослідження дало змогу з'ясувати, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи не відповідає повною мірою вимогам сучасної школи і потребує впровадження методики цілеспрямованого її формування.

### **3.2. Упровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в закладі вищої педагогічної освіти**

Формувальний етап педагогічного експерименту з упровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи проходив упродовж 2021-2023 років на базі Криворізького державного педагогічного університету. В експериментальній роботі брало участь 26 студентів другого і третього курсу,

спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. Упровадження методики здійснювалося в процесі викладання дисциплін: «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Методика загальної музичної освіти та інтегрованого курсу «Мистецтво», елективного курсу «Сучасні технології інклюзивного музичного навчання», для чого було проведено підготовчий інструктаж з науково-педагогічними працівниками, які викладають зазначені дисципліни, та надано їм розроблені навчально-методичні матеріали.

Нами було виокремлено чотири етапи формувального дослідження в очно-дистанційній формі навчання (аудиторні, лекційні, практичні, індивідуальні заняття), що було пов'язано з карантинними умовами та умовами воєнного стану в Україні, упродовж яких упроваджувалося чотири педагогічні умови й відповідні їм методи, що відображено в розробленій моделі методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи (п. 2.2), а саме: *перший* – мотиваційно-стимулювальний, *другий* – пізнавально-розвивальний, *третій* – комунікативно-формувальний, *четвертий* – креативно-педагогічний.

*Перший мотиваційно-стимулювальний етап* проходив з урахуванням принципу гуманізації освітнього середовища і передбачав упровадження першої педагогічної умови: стимулювання мотиваційної установки й потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії та відповідні до зазначеної умови комплекс методів, як-от: *метод творчого проєкту і вебінару «Цінність здоров'я», відеопрезентації «Ефективні методи інклюзивної музично-педагогічної діяльності», «Журнал педагогічного зростання».*

Для підготовки *вебінару «Цінність здоров'я»,* спрямованого на усвідомлення майбутніми вчителями цінностей здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва було використано *метод творчого проєкту,* у якому задіяно дві групи студентів, перша з яких готувала інформаційний блок щодо цінностей здоров'я, здорового

способу життя, важливості для людини позитивного мислення, ціннісного впливу мистецтва, музичного мистецтва, здоров'язберезувальної діяльності вчителя музичного мистецтва; друга група студентів готувала мистецький блок, який ілюстрував зібрану інформацію з використанням засобів мистецтва і містив добірку музичних творів й образотворчого мистецтва, фото, елементи кіномистецтва тощо. Творчий проєкт був підготовлений і проведений у позааудиторній формі навчання в очному форматі і викликав значну зацікавленість студентів. Так, студентка Діана П. зазначала, що на етапі підготовки проєкту ми більше усвідомили значення здоров'я для людини, важливості збереження екології нашої планети й цінності здорового способу життя, якого дотримуються не всі однокурсники. Ліза В. відмітила, що було дуже цікаво робити й добирати музичні твори, фото, картини про природу, вплив мистецтва на емоційний стан людини. Підготовлений творчий проєкт майбутніми вчителями музичного мистецтва забезпечив успішність застосування *методу вебінару* в онлайн форматі, на який було запрошено всіх студентів факультету мистецтв. Проведення вебінару стимулювало студентів до використання комп'ютерних електронних ефектів із музичним супроводом, відеопрезентацій, пов'язаних із військовими подіями в країні, що посилювало тему збереження життя і здоров'я й показало зростання їх мотивації щодо здоров'язбереження дітей-переселенців та інших дітей з особливими освітніми потребами.

Використання методу відеопрезентації «Ефективні методи музично-педагогічної інклюзивної діяльності» спрямовувалося на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва потреби в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності. Нами було розроблено відеопрезентації для показу на індивідуальних заняттях з «Вокального класу», «Диригування», «Музичного інструменту» ефективні методи музично-педагогічної інклюзивної діяльності. Наприклад, на заняттях з вокального класу пропонувалася відеопрезентація «Ефективні методи вокалотерапії», яка включала метод дихальної гімнастики, спрямованої на роботу з учнями, які

мають психо-емоційні проблеми та проблеми з опорно-руховою системою; метод артикуляційної гімнастики для занять з учнями, що мають порушення мовлення і слуху; метод позитивного настроювання з використання вокальних творів, що мають емоційно-гармонізуючий вплив на учнів тощо. Зазначений метод викликав підвищений інтерес студентів. Марія Р. відмітила, що відеопрезентація методів надала можливість поєднати свої знання і вміння з навчальних музичних дисциплін із майбутньою професійною діяльністю, практичною роботою в інклюзивних класах та зрозуміти як використовувати вказані методи в роботі з різними групами дітей, які потребують особливих освітніх умов.

Студентам було запропоновано упродовж проходження експерименту вести «Журнал педагогічного зростання», який відображає зростання рівня їхньої самомотивації до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні були фіксувати свої власні відчуття зміни мотивації до здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи. Аналіз журналів студентів надав змогу визначити, що на початку формувального етапу експерименту майбутні вчителі засвідчили вплив зовнішніх стимулів на появу в них зацікавленості, інтересу, потреби в здійсненні інклюзивної навчальної діяльності і відсутність самомотивації у більшості здобувачів освіти. На завершальному етапі формувального дослідження ми запропонували студентам проаналізувати свої записи і з'ясувати зміни своєї мотивації до інклюзивного навчання учнів. Юлія С. розповіла, що перші записи журналу відображають відсутність її внутрішньої спрямованості на ознайомлення з ефективними методами навчання учнів, які мають особливі освітні потреби. За рік її ціннісне ставлення до інклюзивної освіти учнів кардинально змінилося, з'явився стійкий інтерес і потреба змінити світ на краще, допомогти дітям-переселенцям та учням, які мають психо-емоційні розлади, інші проблеми зі здоров'ям адаптуватися до нових складних освітніх умов. Студентка наголосила на тому, що постійно намагається поповнити свій тезаурус методів інклюзивного музичного навчання

інноваціями, щоб засобами музики сприяти соціалізації і вплинути на покращення здоров'я дітей. Відповідь Юлії була типовою для більшості здобувачів вищої освіти, тому було відмічено зростання самомотивації студентів експериментальної групи до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи.

Отже, на мотиваційно-стимулювальному етапі формувального дослідження, який є основою опанування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів було сформовано всі параметри мотиваційно-ціннісного компоненту, що засвідчили відповіді студентів.

На другому *пізнавально-розвивальному етапі* формувального дослідження було враховано педагогічні принципи пізнавальної активності, урізноманітнення методів освітньо-мистецької інклюзії, коригувально-розвивального навчання й реалізовано другу педагогічну умову: активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів й комплексу методів, відповідних зазначеній умові: *метод самостійних аналітичних завдань, метод «Інформаційний список», метод «Хмара слів», бесіди, обговорення й узагальнення, «Мозкового штурму», «Евристичної бесіди», метод класифікації, елективний метод, творчих завдань, «Круглого столу».*

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва знань законодавчих і нормативних документів про інклюзивну освіту дітей здійснювалося в процесі опанування навчальною дисципліною «Методика загальної музичної освіти та інтегрованого курсу «Мистецтво». Викладачі, які забезпечують освітній процес із зазначеної дисципліни, застосували метод самостійних аналітичних завдань. Студентам необхідно було: 1) дослідити, які законодавчі й нормативні документи регламентують інклюзивну освіту дітей; 2) проаналізувати законодавчі й нормативні документи, які регламентують інклюзивну освіту дітей і розмістити їх у хронологічному порядку; 3) якими законодавчими актами керуються заклади загальної середньої освіти; 4) яка документація ведеться вчителями й асистентами в закладі загальної середньої

освіти. Результати самостійного пошуку майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно було фіксувати в «Інформаційному списку», і надалі всю нову інформацію щодо нових законодавчих і нормативних документів систематично занотовувати. Застосування зазначеного методу сприяло систематизації й узагальненню інформації щодо законодавчої бази інклюзивної освіти. З метою досягнення якості знань законодавчих і нормативних документів про інклюзивну освіту дітей використовувався метод «Хмара слів», що передбачав ознайомлення студентів із підготовленим списком слів, потрібно було визначити, з якого документу здійснено їх добір. Щоб закріпити знання, майбутнім учителям пропонували зробити візуальне відтворення списку слів на єдиному спільному зображенні. Усі завдання здобувачі освіти виконували з інтересом і були на заняттях активними й ініціативними. На думку Ольги Н., застосовані способи вивчення законодавчої бази інклюзивної освіти викликали в неї й однокурсників зацікавленість і бажання пізнати, що забезпечило ґрунтовність знань.

Для опанування вчителями музичного мистецтва знаннями мистецьких теорій, методів, методик і технологій інклюзивного навчання засобами музичного мистецтва в процесі вивчення навчальних дисциплін «Методика загальної музичної освіти й інтегрованого курсу «Мистецтво», «Вокального класу», «Диригування», «Музичного інструменту» застосовувалися методи: «Евристичної бесіди», обговорення й узагальнення, «Діагностично-корекційний маршрут», «Моделювання діагностично-корегувальних ситуацій».

Нами було підготовлено навчально-методичні матеріали, які впроваджувалися в освітній процес зазначених дисциплін та проведено інструктаж для викладачів, які його забезпечували. Було розроблено зміст *евристичної бесіди*, під час якої студентів було ознайомлено з різними видами технологій інклюзивного навчання і були поставлені пошукові завдання: визначити методи, які використані в технологіях, спрямовані на соціологізацію учнів основної школи, що мають особливі освітні потреби і виявити види технологій корекції поведінкових і навчальних труднощів учнів. У процесі

обговорення евристичної діяльності майже всі здобувачі освіти були активними і мали підготовлені ґрунтовні відповіді на пошукові завдання. Наразі, за результатами здійсненого пошуку Діаною О. було *узагальнено*, що технології соціально-комунікативного спрямування включають методи: прямого навчання соціальним і гнучким комунікативним навичкам; парного навчання (однокласники навчають один одного під наглядом учителя взаємодії в процесі гри на інструменті, співу), наслідування (наслідування поведінки вчителя, однокласників у мистецькій комунікації), організації колективних і групових видів активності (навчання в хорі, вокально-інструментальному ансамблі, музично-дидактичні ігри, навчальні вправи, музично-театральні вистави тощо). Також, здобувачі *дійшли висновку*, що існує декілька видів технологій корекції поведінкових і навчальних труднощів учнів. Єгор З. назвав основні види зазначених технологій: технології нейропсихологічної корекції, психолого-педагогічні технології розвитку і формування мовленнєвого слуху та мовного спілкування в учнів із вадами слуху, технології логопедичного спрямування, технології тифло- й сурдопедагогіки, технології практичного аналізу й навчання поведінки, технології, спрямовані на навчання соціальним навичкам.

Усіх здобувачів освіти хвилювало питання, як правильно визначити доцільні методи, методики, технології корекції поведінкових і навчальних труднощів учнів основної школи, що мають комплексні порушення психофізичного розвитку, оскільки у більшості учнів будь-які фізіологічні порушення пов'язані з психо-емоційним станом. Відомо, що діагностикою і корекцією в закладах освіти займається корекційний педагог. Однак, на практиці вчителям доводиться додатково здійснювати власну діагностику, щоб якомога краще включити учня/учнів у освітній процес і застосувати відповідну методику навчання, розвитку, виховання. Викладачі навчальних дисциплін звернули увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на методичні рекомендації О. Чеботарьової, І. Гладченко, Н. Ярмоли «Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку» (Чеботарьова, Гладченко, Ярмола, 2019, с. 31), які схвалено МОН

України до використання у роботі з учнями з особливими освітніми потребами, у яких презентовано алгоритм процесу діагностики психофізичного розвитку дітей із комплексними порушеннями розвитку. Також, студенти дізнались, що потрібно враховувати, в процесі інклюзивної освіти, етнокультурні особливості учнів, і бути толерантними по відношенню до них.

Нами було запропоновано студентам опанувати методом «Діагностично-корекційний маршрут», який надає можливість не тільки визначити психофізичний розвиток учня через постановку перед ним питання/завдання, надання інформації про його відповідь/виконання, надання допоміжного вербального і невербального матеріалу (застосування діагностичних методик), безпосереднє виконання завдання та його оцінювання за об'єктивними критеріями, порівняння результатів із результатами інших учнів, але й визначити основні напрямки корекційної роботи: емоційно-емпатійний розвиток, мовленнєвий розвиток, когнітивно-пізнавальний розвиток, розвиток опорно-рухової системи, розвиток сенсорно-моторних функцій, розвиток світобачення й поведінкових функцій. Засвоєння знань нами перевірялося за допомогою методу «Модельовання діагностично-корегувальних ситуацій». Майбутнім учителям музичного мистецтва було запропоновано працювати в парі з однокурсником, змодельовати ситуацію, у якій потрібно було продіагностувати учня основної школи, який має особливі освітні потреби, щоб визначити які методи, методики технології потрібно використовувати на уроках музичного мистецтва для коригування його розвитку і, відповідно – покращення процесу навчання. Тетяна С. працювала в парі з Юлією Б. і змодельовала ситуацію: в інклюзивному класі з'явилася нова дівчинка, яка має нестабільний стан психо-емоційної сфери, оскільки втратила своїх рідних у зв'язку з військовими подіями і живе з бабусею. Дівчинка перебуває в депресивному стані, не має бажання спілкуватися з однолітками і навчатися. Необхідно з'ясувати, які методи, технології необхідно застосувати, щоб делікатно продіагностувати її стан і з метою спонукати ученицю до навчання і спілкування зі своїми однокласниками, вчителями. Юлія Б. запропонувала застосувати діагностичні методи: спостереження за



діяльністю дитини у групі, колектив, діагностичну методику «Кольоровий тест Люшера», яку слід поєднати з музичним супроводом (відчуття кольору і відповідність кольору прослуханим музичним творам), тест «Автопортрет», методику Р. Жилія (міжособові стосунки учня основної школи). Після діагностики необхідно ученицю поступово включати в творчі види музичної діяльності: створення музики, зокрема – пісні, гра на музичному інструменті, спів у вокальному ансамблі чи хоровому колективі, підготовка творчого проєкту з однокласниками тощо. Здобувачі освіти зазначали про зростання потреби в опануванні знаннями методів, методик і технологій інклюзивного навчання засобами музичного мистецтва і розуміння важливості знання теорій навчання мистецтву, музичному мистецтву, якими вони опановують під час вивчення дисциплін «Сучасні технології інклюзивного музичного навчання», «Методика загальної музичної освіти та інтегрованого курсу «Мистецтво» та про впевненість у своїх знаннях у подальшій професійній роботі.

Щоб сформувати в майбутніх учителів музичного мистецтва знання сучасних шкільних робочих програм і адаптації їх в інклюзивному середовищі, ми застосовували метод «Круглого столу». З навчальною програмою, рекомендованою Міністерством освіти і науки України, й альтернативними навчальними програмами з музичного мистецтва для закладів загальної середньої освіти студенти були ознайомлені раніше у вивченні нормативних навчальних дисциплін. Перед проведенням «Круглого столу» здобувачам освіти було запропоновано творче завдання обрати будь-яку тему навчальної програми інтегрованого курсу «Мистецтво» (уклад. Л. Масол) для 5-8 класів, студенти обирали самі, до якої групи осіб з ООП відноситься учень, або, наприклад, будь-яку тему модельної навчальної програми «Мистецтво» для 5-10 класів для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та важкого ступеня (уклад. К. Тороп, М. Лопатіна, І. Прядка, Ю. Шпилєва), розповісти, які методи й засоби вони запропонували б у роботі з учнем, що має особливі освітні потреби. Цікаво й змістовно виступила Діана П., яка розповіла, що навчальна програма «Мистецтво» для 5-10 класів для дітей з інтелектуальними порушеннями

помірного та важкого ступеня розроблена на основі Типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти. Студентка вважає гуманним, що програма має корекційно-розвиткову спрямованість, розвиває емоційно-почуттєве сприймання учнями творів мистецтв, формує в них емоційно-особистісне ставлення до навколишнього світу й мистецтва, зокрема – музичного, виявом педагогічної майстерності є те, що вчитель сам диференціює навчальний матеріал за ступенем складнощів, виходячи з індивідуальних особливостей розвитку учнів. Із зазначеної програми Даша П. обрала тему «Музика передає почуття, мова музики. Вокальна й інструментальна музика», студентка запропонувала застосовувати методи: бесіди, музикування на музичних інструментах (барабан, маракаси, сопілка), рухів під музику, прослуховування музичних творів, прохлопування простих ритмічних малюнків. Проведення «Круглого столу» показало якісну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до заходу, інтерес студентів і творчий підхід до виконання завдань, вільне орієнтування їх у навчальних програмах як для закладів загальної середньої освіти, так і для закладів загальної середньої освіти.

Отже, на другому, пізнавально-розвивальному етапі формувального дослідження було сформовано всі параметри когнітивно-знанневого компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної навчання учнів основної школи.

Третій – *комунікативно-формувальний* етап проходив з урахуванням педагогічних принципів культурологізації освітнього процесу, міжособистісної й мистецької комунікативності, толерантності, емпатійності і передбачав упровадження третьої педагогічної умови: накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills у процесі мистецької комунікації та відповідні до зазначеної умови комплекс методів: *вебінару «Музика – мова емоцій», диспут про важливість «Довідника безбар'єрності», «Елективний метод», тренінг «Вільний вибір», «Сугестивний*

*метод», творчих завдань, «Емоційної драматургії уроку», презентації, конкурс планів-конспектів уроку.*

З метою набуття спеціальних знань з підготовки й розвитку емоційної сфери дітей ми пропонували студентам узяти участь у підготовці й проведенні вебінару «Музика – мова емоцій», який передбачав розподіл обов'язків учасників. Підготовка до вебінару передбачала підготовчий етап, під час якого було обґрунтовано актуальність питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до навчання учнів основної школи засобами музики в інклюзивних класах, обрано методи й підготовлено засоби навчання. На етапі проведення вебінару, на якому головував спікер, група студентів демонструвала презентацію, яка містила змістові питання і відповідні їм слайди: «Як музика може допомогти учням з ООП», «Як адаптувати музику для учнів з особливими потребами», «Як навчити слухати музику», «Як використовувати музику для розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів», «Сенсорна інтеграція», «Використання музики в терапії дітей з аутизмом», «Навчасмо рухатися під музику», «Граємо в ансамблі та оркестрі», «Дистанційне навчання музичному мистецтву». Зокрема, при розкритті питання «Як використовувати музику для розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів» Софія Д. висловила свою думку, що музика може допомогти учням краще вчитися, підвищити концентрацію та покращити поведінку. Студентка зазначила, що музику слід використовувати, щоб допомогти учням знайти свій емоційний центр для покращення фізичного, психологічного й емоційного здоров'я. Музику завжди використовували для покращення настрою, зменшення стресу та тривоги, а також для лікування деяких захворювань. Для учнів основної школи з особливими освітніми потребами, а, як відомо, це підготовка до підліткового віку, музика може бути потужним інструментом, який допоможе їм заспокоїтися й зосередитися. Музику можна використовувати багатьма способами, щоб підтримати учнів із труднощами в навчанні, проблемами уваги й емоційними або поведінковими розладами. У процесі підготовки до вебінару здобувачі освіти спілкувалися з учителями музичного мистецтва, які мають досвід роботи в інклюзивних класах

основної школи, і які надали такі пропозиції для використання музики в навчанні учнів з особливими освітніми потребами, а саме: важливо заохочувати учнів слухати заспокійливу музику перед стресовими ситуаціями, хвилюванням; при переході від одного виду діяльності до іншого важливо слухати заспокійливу музику; для кращого засвоєння учнями нових завдань слід слухати музику, яка позитивно налаштовує; спів і слухання музики допомагає учням, які мають труднощі з мовленням; необхідно пропонувати прослуховувати улюблені пісні учнів на уроках музичного мистецтва, слід використовувати музичні та наочні засоби для покращення розуміння емоційного наповнення музичного твору. Серед методів, які обирали студенти для роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами, засобами музичного мистецтва найчастіше були: інтерактивні музичні ігри, бесіди-настроювання, порівняння, синтезу з різними видами мистецтв, творчого прослуховування музичного твору, власного виконавського показу тощо. Здобувачі освіти зацентровували на важливості практичної підготовки до роботи в інклюзивних класах на уроках музичного мистецтва. Проведений семінар сприяв поглибленню їх уявлення про вплив музики на розвиток емоційної сфери учнів.

Щоб студенти могли додатково отримувати спеціальні знання про вплив емоційно-почуттєвої сфери на вміння комунікувати, ми запропонували їм провести диспут щодо важливості користуватися вчителю музичного мистецтва «Довідником безбар'єрності», сучасним електронним посібником. Довідник навчає правилам комунікації, виходячи з положення, що ми маємо говорити спершу про людину, а не про її риси. Здобувачам освіти було запропоновано завдання ознайомитися і проаналізувати на сайті «Довідник безбар'єрності», який спрямований на правильне тлумачення важливих понять, провадження принципів безбар'єрності навчання правил спілкування і безпосередньо комунікації, який являє собою певний посібник з 4 частин: «Складові безбар'єрності», «Правила мови», «Словник», «Безбар'єрний календар». Зокрема, в частині «Правила мови» зацентровано на необхідності застосовувати нейтральну термінологію у спілкуванні, без зайвого емоційного забарвлення. Під

час диспуту здобувачі освіти мали плюралістичні позиції. Богдану К. сподобався довідник, який постійно оновлюється і надає розуміння багатьом сучасним поняттям, термінам, що пояснює етичні аспекти безбар'єрності як забезпечення рівних прав і можливостей людей і спрощує комунікацію. На думку Юлії Б., довідник опосередковано впливає на емоційно-почуттєву сферу і, відповідно, на вміння комунікувати. Більшість здобувачів освіти зазначили, що вважають необхідним користуватися електронним довідником як «навігатором» у сучасному світі соціокомунікації, а це потребує знань про емоційно-почуттєву сферу людини. У цілому, всі здобувачі освіти відмітили поповнення свого термінологічного тезаурусу, впевненість у своїх знаннях і вміннях розвивати емоційну сферу учнів засобами музичного мистецтва.

З метою опанування методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації було обрано «Елективний метод», який надає студентам можливість вільного вибору в оволодінні комплексом методів навчання, спрямованому на розвиток емпатійності, толерантності, комунікативності в учнів засобами мистецтва, діагностику й оцінювання такого навчання, інформаційних джерел, засобів навчання та – «Сугестивний метод», спрямований на опанування технікою «навіювання» на художній образ, емоційний стан, який повинні відчувати майбутні вихованці у процесі творчого музичного сприймання. Зазначені методи слід утілювати за умови позитивної емоційної атмосфери навчання. Так, зі здобувачами освіти було проведено позааудиторну форму навчання – тренінг «Вільний вибір», який надавав їм можливість вільно обрати методи для алгоритмізації своїх умінь бути комунікатором з учнями, навчати їх співпереживати, терпимому й поважному ставленню, незважаючи на культурні, соціальні відмінності, особистісні особливості. Студенти обирали музичні твори, які супроводжували їх дії. Наталія П. і Анастасія П. обрали для роботи з формування м'яких навичок в учнів метод інтерактивної дидактичної гри «Відгадай настрій», сутність якої полягає в намаганні зрозуміти настрій свого партнера, який зображає певні дії за допомогою жестів, міміки в супроводі музики. Студентки підготували цікаві

художньо-артистичні етюди, у яких музика відігравала одну з визначальних ролей. Наступним було завдання вгадувати настрій, який передає музика. До дидактичної гри долучилися всі майбутні вчителі, які виказували своє припущення щодо настрою, зображеного Наталією П. й Анастасією П. Студенти дійшли висновку, що використання самостійно обраних методів сприяє задоволенню конкретних потреб конкретного учня чи учнів, а відгадування настрою свого партнера чи музичного твору сприяє підвищенню мотивації до міжособистісної і мистецької комунікації та, у цілому, покращенню спілкування учнів у класі.

На формування толерантності був спрямований обраний Олексієм С. метод презентації з назвою «Музична культура Італії». Студент із захопленням представив історичні витoki становлення музичної культури Італії, відобразив особливості народної і професійної музики італійців та зробив акцент на оперній музичній спадщині, зокрема – зупинився на творчості італійських тенорів Енріко Карузо, Маріо Даль Монако, Лучано Паваротті. Презентація Олексія С. вражала позитивним настроєм, красою музичних творів й інших видів мистецтв та італійської природи, що викликало активне обговорення студентів про важливість таких презентацій для ціннісного й толерантного ставлення учнів до різних культур світу і людей, які є представниками цих культур. Також майбутні вчителі музичного мистецтва демонстрували втілення методів інтерактивної гри «Емоційний інтелект», вправ для вирішення різних конфліктних ситуацій, вправ для налагодження дружніх стосунків із застосуванням музики, які мають гармонізувати внутрішній стан дітей: В. Моцарт «Маленька нічна серенада», «Весняна пісня», Ф. Мендельсон «На крилах чарівної пісні», К. Стеценко «Вечірня пісня», у. н. п. «Щедрик», в обробці М. Леонтовича та ін.

Для налагодження мистецького діалогу особливо дієвим було застосування «Сугестивного методу», який передбачав використання техніки навіювання для розуміння художнього образу музичного твору. Студентам пропонувалося обрати музичний твір, який рекомендується для прослуховування й музичного сприймання, необхідно підібрати асоціації,

метафори, які допоможуть «навіяти», викликати відповідні прослуханій музиці емоції. Студентка Юлія С. обрала музичний твір Л. Бетховена, Сонату 14, 1 ч., яка має назву «Місячна», що пропонується для прослуховування в 7 класі за програмою інтегрованого курсу «Мистецтво» (авт. Л. Масол). Здобувачка освіти пропонувала такі асоціації: «відчуття польоту над спокійним нічним морем, а потім воно починає хвилюватися», «птах літає землею»; назвати такі метафори, як-от: «тепле море», «голос самотньої чайки», «місячне відлуння», такі асоціації й метафори, на думку студентів «навіюють» на емоції: сконцентрованості, романтичного почуття кохання, світлого суму, бажання щастя, що відповідає художньому образу музичного твору. Майбутні вчителі відмічали корисність сугестивного методу для підвищення якості музичного сприймання, розуміння художньої сутності музики та рівня мистецького діалогу.

Упродовж проходження здобувачами освіти пасивної педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти їм було запропоновано застосовувати арт-терапевтичні техніки в інклюзивних класах, які охоплюють: доброзичливе ранкове музичне привітання, рухові вправи під помірно веселу музику, наприклад, у. н. п. «Ой, лопнув обруч», В. Зубицький «Українські танці», В. Івасюк «Червона рута», Т. Петрененко «Україна» тощо, за 10 хвилин перед уроками, на перервах застосовувати артикуляційну й дихальну гімнастику під музику (О. Злотник «Музика рідного краю», Лж. Ленон «Вчора» тощо), після уроків – заспокійливу музику, яка спонукає до гармонійного і спокійного емоційного стану, як: у. н. п. «Вербовая дощечка», «Ой, на Івана, та й на Купала», А. Філіпенко «Зацвіла в долині» тощо, а для підлітків – медитативну музику з показом лісу, спокійного моря, красивих краєвидів на мультимедійній дошці.

Опанування методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва проходило з використанням методу «Емоційної драматургії уроку» для чого було проведено конкурс планів-конспектів уроку. Майбутні вчителі добре знали з попередньо вивчених навчальних дисциплін про принципи драматургії в музичному мистецтві, яка має таку послідовність розгортання: вступ (увертюра), розробка, зав'язка

(нарощування конфлікту), кульмінація (досягнення емоційної вершини), завершення (розв'язка, кода). Студентам пропонувалося завдання обрати тему уроку для учнів 5-8 класів і розробити план-конспект уроку музичного мистецтва із врахуванням зазначеної вимоги та презентувати його. Здобувачів освіти було поінформовано, що побудова уроку за принципом емоційної драматургії має значний вплив на включення учнів, які мають особливі освітні потреби, у мистецький процес. Тому вони з інтересом поставилися до поставленого завдання і презентували цікаві й оригінальні уроки із використання принципу емоційної драматургії.

Так, Ольга Н., план-конспект уроку і презентація якої, за думкою всіх майбутніх учителів музичного мистецтва, виявився переможцем, зазначала, що для неї був корисний посібник О. Гумінської «Уроки музики в загальноосвітній школі» (Гумінська, 2003, с. 6), яка пропонує використовувати послідовне збагачення емоційної тональності уроків музичного мистецтва й емоційний контраст під час його проведення. Студентка підготувала урок на тему «Етнічні мотиви в музиці», 7 клас, тема року: Мистецтво: діалог традицій і новаторства; тема I семестру: Мистецтво в інтегративному просторі культури (за модельною навчальною програмою «Мистецтво», авт. Л. Масол). Урок розпочався піснею Т. Петриненко «Україна». Емоційним вступом до уроку було звернення Ольги Н. до учнів про цінність любові до своєї Батьківщини особливо в складні часи для неї, важливість знання про народ, культуру, мистецтво, обрядовість. Друга частина уроку – зав'язка, була розкрита за допомогою яскравої презентації, у якій відображено етнічне різнобарв'я України, що включає етнічні групи східної, центральної, південної і західної частини країни: населення Наддніпрянщини, подоляни, поліщуки, слобожани, гуцули, бойки, русини, лемки та ін. Ольга Н. демонструвала етнічні костюми, розповідала про особливості культури, побуту різних етносів, що пробуджує зацікавленість й психологічно налаштовує і готує сприймання учнів на кульмінацію уроку, якою була ілюстрація типових пісень кожного етносу з відео тієї місцевості, де вони проживають, як: «Ягіл, Ягілочка» (пісня наддніпрян), «Їхав козак за Дунай» (пісня подолян), «Ой зйди, зйди,



зіронько вечірня» (пісня поліщуків), «Ой, легойка коломика» (гуцульська пісня), «Ой, верше, мій, верше» (лемківська пісня), «Жельман» (бойківська пісня) та вивчення однієї з пісень, яка найбільше сподобалася учням із пластичним інтонуванням та імпровізованими рухами. Пісні були дібрані з урахуванням принципу емоційного контрасту. На завершення уроку Ольга Н. підготувала «Музичний колоквиум», який передбачав угадування учнями того, який етнос відображає запропоновані інструментальні музичні твори. Урок завершився заспокійливою українською народною піснею «Подоряночка». Домашнім завданням було підготувати виконання однієї з українських народних пісень певного етносу із пластичним інтонуванням та імпровізованими рухами. За впевненою думкою самої студентки та всіх її однокурсників, такі уроки є прототипом одноманітності, викликають підвищення зацікавленості до музичного мистецтва, організують художньо-пізнавальну, емоційно-творчу діяльність учнів.

Отже, на третьому комунікативно-формульовальний етапі формульовального дослідження було сформовано всі параметри психологічно-комунікативного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної навчання учнів основної школи.

*Четвертий етап – креативно-педагогічний* проходив з урахуванням педагогічних принципів: технологічної мобільності, принцип музично-творчої результативності й передбачав упровадження четвертої педагогічної умови: забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій і відповідний їм комплекс методів: «ТРВЗ»-педагогіки» (метод гіпотези, метод «мозкового штурму», «метод Робінзона»), практичного показу, тренінг «Інклюзивна культура».

Для формування умінь креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування застосовувалися сучасні методи «ТРВЗ-

педагогіки» (Теорія розв'язання винахідницьких завдань), спрямовані на розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва музично-педагогічної творчості, мобільності у використанні інноваційних методик, технологій інклюзивного музичного навчання учнів. Відомо, що теорія розв'язання винахідницьких завдань пропонує низку методів, які спонукають до творчого підходу у вирішенні поставлених проблем. Серед ефективних методів «ТРВЗ-педагогіки» нами було застосовано в освітньому процесі такі методи: гіпотез, мозкового штурму, «метод Робінзона».

Щоб навчити креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, ми запропонували студентам поєднати їх теоретичні знання з практичними вміннями і застосували метод гіпотез, який передбачав для розв'язання необхідного питання висунення здобувачами припущення: «якщо, то...» і практичного показу. Зокрема, Єгор З. висунув кілька гіпотез: якщо учень має мовленнєві порушення, то ефективним буде використання: а) методу артикуляційної гімнастики під музичний супровід, б) методу «мозкового штурму» під активну музику, в) методу слухання музики заспокійливого характеру. Майбутні вчителі дійшли висновку, що доцільно застосувати метод артикуляційної гімнастики під музичний супровід. Єгор З. підготував артикуляційну гімнастику й різнохарактерні музичні твори та виконав її разом з однокурсниками. Висунення гіпотез і творче їх вирішення за стимулювало студентів до творчого практичного застосування методів інклюзивного навчання учнів.

Ефективним методом формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувати на практиці інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування, метод «Мозкового штурму» (автором є американець Алекс Осборн). Для стимулювання творчого мислення застосовували техніку брейнсторму – рольовий штурм, що спрямовувалося на створення й накопичення студентами великої кількості ідей для вирішення проблеми, які озвучують учасники зібраної

команди. На початку брейнсторму нами оголошувалася проблема, за основу була взята думка науковця Л. Коврігіної, що в системі освіти України донині потребують розв'язання проблеми в застосуванні новітніх освітніх технологій для дітей з особливими освітніми потребами (Коврігіна, 2018, с. 40). Ми посилили зазначену проблему тим, що зазначені технології повинні бути впроваджені на уроках мистецтва, музичного мистецтва. На наступному кроці «мозкового штурму» обирався спікер (ведучий), експерти і учасники, яким надавалося кілька днів на підготовку. На етапі брейнсторму відбувалося засідання учасників, експертів, які фіксували всі ідеї, не критикуючи їх. На останньому етапі брейнсторму експерти і викладач оцінювали ефективність ідей студентів-учасників для вирішення проблеми. Учасники, ідеї яких були визначено найбільш креативними й доцільними, повинні були скласти план практичного втілення в процес інклюзивного навчання учнів основної школи.

Успішність проведення брейнсторму значною мірою залежало від позитивної, комфортної, толерантної атмосфери, яка дозволяла виказати свою думку вільно, без бар'єрів. Цікавою ідеєю була визнана концепція Марії Р., яка акцентувала увагу на тому, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва повинен охоплювати навчальний матеріал, спрямований на практичне засвоєння інноваційних арт-методик, технологій інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, здоров'язбережувальних технологій інклюзивного спрямування: музикотерапія, казкотерапія, вокалотерапія, методика Марії Монтесорі, комп'ютерні інтерактивні технології з використанням музики. Наприклад, для дітей із проблемами з комунікацією доречно застосувати технологію «розмова по телефону», коли учасники не бачать один одного, алечують розмову з використанням заспокійливої музики. Студентка запропонувала провести тренінг для розвитку творчого мислення з використанням зазначених технологій ознайомила з його планом утілення. Здобувачі освіти виявляли творче мислення, креативні рішення, діяльнісну активність у вирішенні окресленої проблеми і здатність застосовувати на

практиці інноваційні технології інклюзивного навчання учнів засобами музичного мистецтва.

З метою формування показника готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи опанування здатністю креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання застосовувався «метод Робінзона», який полягав у пропозиції чи створенні для одного предмета значної кількості можливих застосувань. Попередньо ми ознайомили здобувачів освіти з «Типовим переліком корекційних засобів навчання для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти» та надали можливість практично опанувати наявне навчально-методичне забезпечення, реабілітаційні засоби навчання учнями основної школи. Наступним кроком було завдання створити один предмет із навчально-методичного забезпечення, щоб його можна було застосовувати з учнями, які мають різні проблеми зі здоров'ям. Так, наприклад, Дарина Г. створила «Інтерактивний альбом» із відтворенням світлих за характером і спокійних музичних творів, звуків музичних інструментів, голосів птахів і тварин, природи, який призначено для роботи з учнями, що мають порушення мовлення, опорно-рухового апарату, з психологічними й інтелектуальними порушеннями й проблемами комунікації. Вікторія Є. створила дидактичну комп'ютерну гру «Музичне лото», яка передбачала викладені у віртуальному просторі картки з указаними музичними творами, потрібно навести курсор на одну з них, щоб музика зазвучала, а потім «накласти» на обрану картку наступну, на якій зображено композитора, який написав цей твір. Якщо вибір правильний, учень отримає 10 балів, якщо ні – 0. Гра спрямована на роботу з учнями із психологічними й інтелектуальними порушеннями та проблемами комунікації. Студенти створили колекцію навчально-методичного забезпечення та реабілітаційних засобів навчання і показали глибокий інтерес до зазначеного виду діяльності, здатність до використання і створення зазначених засобів і креативність у своїх винаходах.

Для формування здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням засобів музичного мистецтва застосовували метод *тренінгу «Інклюзивна культура»*.

Перед проведенням тренінгу *«Інклюзивна культура»* майбутнім учителям музичного мистецтва пропонували підготувати відповіді на два питання: «Що я вже знаю і вмію для навчання учнів основної школи з особливими освітніми потребами?», «Чому я ще маю навчитися для ефективного інклюзивного навчання учнів засобами музичного мистецтва?». За результатом рефлексії студентів визначено, що вся експериментальна група здобувачів освіти вважає, що має впевнені знання і вміння роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Разом із тим, кожен студент називав ті знання, вміння, здатності, якими б ще хотів опанувати, як, наприклад: Юлія С. «хотіла б більше знати про дидактичні музичні ігри», Діана П. «хочу більше навчитися працювати з учнями з аутизмом та допомагати їм розкритися за допомогою музичного мистецтва», Софія Д. «необхідно проаналізувати більшу кількість музичних творів щодо їх гармонізуючого, позитивного художньо-емоційного впливу на психіку учнів 5-8 класів», Даша П. «хотіла б навчитися під час тренінгу застосовувати метод фасилітації, який є, на мій погляд, ефективним у роботі з учнями з особливими освітніми потребами», Богдан К. «уважаю важливим більше включати учнів з особливими освітніми потребами в шкільний оркестр, різні руханки під музику, але не маю достатнього досвіду цієї роботи» та ін. Під час проведення тренінгу були реалізовані всі бажання студентів навчитися тим умінням, якими вони ще не володіли. Тренінг тривав 3 години, студенти працювали невеликими групами по 3-4 особи, алгоритмізували свої вміння, ділилися своїм досвідом, враженнями щодо застосування різних видів мистецтва, зокрема – музичного для розвитку творчості дітей, а через неї – гармонізації емоційної й інтелектуальної сфер, розвитку мовлення, опорно-рухової системи й інших проблем зі здоров'ям чи внутрішнім психологічним станом. Ми спостерігали, що набуття здатностей працювати з учнями з особливими освітніми потребами є цінним для майбутніх учителів музичного мистецтва, вони виявляють глибокий інтерес до такого виду

діяльності і бажають удосконалюватися в ній, що свідчить про сформованість у них інклюзивної культури.

Отже, формувальний експеримент з упровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи проходив за чотирьома етапами: мотиваційно-стимулювальним, пізнавально-розвивальним, комунікативно-формувальним, креативно-педагогічним. На кожному з етапів були враховані обґрунтовані нами в попередньому розділі педагогічні принципи, реалізовані розроблені педагогічні умови та різноманітні методи навчання, спрямовані на формування компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

### **3.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної роботи**

На третьому – результативному етапі педагогічного експерименту здійснювали контрольну перевірку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

У Додатку П, в табл. П.1. подано результати визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за трьома показниками мотиваційно-потребового критерію.

Результати контрольного зрізу щодо рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показали, що більшість студентів експериментальної групи (ЕГ) має продуктивний – 50% і креативний рівні – 30,77% сформованості зазначеного компонента, тоді як більшість студентів контрольної групи має початковий – 26,67% і репродуктивний рівні – 43,33% сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

У Додатку П, в табл. П.2. подано результати визначення рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за трьома показниками пізнавально-змістовного критерію.

Результати контрольного зрізу щодо рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показала, що більшість студентів експериментальної групи (ЕГ) мають продуктивний – 61,54% і креативний рівні – 26,92% сформованості зазначеного компоненту, тоді як більшість студентів контрольної групи мають початковий – 23,33% і репродуктивний рівні – 50% сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту.

У Додатку П, в табл. П.3. подано результати визначення рівнів сформованості психолого-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за трьома показниками психолого-комунікативний критерію.

Результати контрольного зрізу щодо рівнів сформованості психологічно-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показала, що більшість студентів експериментальної групи (ЕГ) має продуктивний – 57,69% і креативний рівні – 30,77% сформованості зазначеного компоненту, тоді як більшість студентів контрольної групи має початковий – 23,33% і репродуктивний рівні – 46,67% сформованості психологічно-комунікативного компоненту.

Результати визначення рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи подані у Додатку П, в табл. П.4. за трьома показниками діяльнісно-креативного критерію.

Результати контрольного зрізу щодо рівнів сформованості психологічно-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показала,

що більшість студентів експериментальної групи (ЕГ) має продуктивний – 53,85% і креативний рівні – 26,92% сформованості зазначеного компонента, тоді як більшість студентів контрольної групи має репродуктивний – 56,67% і продуктивний рівні – 20% сформованості психологічно-комунікативного компонента.

На основі виявлення рівнів сформованості чотирьох компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи з'ясовано рівні сформованості зазначеного явища в цілому, що відображено в Додатку П, в табл. П.5.

Із табл. П.5. видно, що більшість студентів експериментальної групи, які навчалися за авторською методикою має продуктивний – 15 осіб (57,69%) і креативний – 8 осіб (30,77%) рівні готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи, початковий рівень показав лише 1 здобувач освіти (3,85%) і репродуктивний – 2 майбутні вчителі (7,7%); щодо студентів контрольної групи, то більшість із них показала початковий – 7 осіб (23,33%) і репродуктивний – 15 осіб (50%) рівні й лише 6 осіб (20%) мають продуктивний рівень і 2 особи (6,67%) контрольної групи – креативний рівень сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи.

За основу ми беремо положення, що сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи це сумарно продуктивний і креативний рівні, а не сформованість явища – репродуктивний і початковий рівні. Тож, на констатувальному етапі готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показало 6 осіб ЕГ (23,08%) і 8 осіб КГ (26,67%), а на контрольному етапі – 23 особи ЕГ (88,46%) і 8 осіб КГ (26,67%). Тобто, результати студентів ЕГ зросли на 65,38%, а результати здобувачів освіти КГ лишилися незмінними.

Для перевірки сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи було проведено



порівняльний аналіз між показниками, які досліджуються, з використанням критерію Фішера (кутове перетворення Фішера).

Обрано критерій Фішера, оскільки він призначений для зіставлення двох вибірок за частотою наявності ознаки, яка цікавить дослідника. За допомогою критерію оцінюють імовірність відмінностей між відсотковими складовими двох вибірок, у яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника.

Отримані експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера: жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю; кількість спостережень в обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення; верхня межа для кількості спостережень у вибірці для критерію практично відсутня, тобто вибірки можуть бути як завгодно великими.

Перевірку будемо здійснювати за таким алгоритмом:

1) сформулюємо нульову ( $H_0$ ) та альтернативну гіпотези ( $H_1$ ):

$H_0$  : частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у першій вибірці не більша, ніж у другій вибірці;

$H_1$  : частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у першій вибірці значно відрізняється від частки у другій вибірці;

2) обчислимо відсоткові частки для досліджуваних величин для двох вибірок;

3) обчислимо емпіричне значення критерію  $\varphi_{\text{емп}}$  за формулою

$$\varphi_{\text{емп}} = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (4)$$

де  $n_1$  – кількість спостережень у першій вибірці,  $n_2$  – кількість спостережень у другій вибірці;  $\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_1})$  – величина, що відповідає відсотковій частці  $p_1$  першої вибірки,  $\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p_2})$  – величина, що відповідає відсотковій частці  $p_2$  другої вибірки;

4) будемо порівнювати обчислені емпіричні значення з критичними  $\varphi_{\text{крит}} = \varphi_{0,05} = 1,64$  (за рівнем значущості 0,05);

5) якщо  $\varphi_{\text{емп}} < \varphi_{\text{крит}}$ , то немає підстав відкидати нульову гіпотезу; якщо  $\varphi_{\text{емп}} > \varphi_{\text{крит}}$ , то відкидаємо нульову гіпотезу і приймаємо альтернативну про наявність відмінностей.

Для проведення експерименту було сформовано контрольну (30 здобувачів освіти, КГ) та експериментальну (26 здобувачів освіти, ЕГ) групи. Ми здійснювали порівняння результатів діагностичного та прикінцевого зрізів з визначення рівнів сформованості як окремих компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знаннєвий, психологічно-комунікативний та діяльнісно-творчий компонент), так і готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в цілому як інтегральної якості.

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи на констатувальному і формувальному етапах експерименту. Зведені результати щодо рівнів подано в Додатку Р, в табл. Р.1. Результати перевірки подаються у кінцевому вигляді на рис. Р.1 та Р.2.

На констатувальному етапі у КГ та ЕГ переважали початковий і репродуктивний рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. На формувальному етапі у КГ відбулись незначні зрушення, а у ЕГ став переважати продуктивний і креативний рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

Щоб продемонструвати ефективність запропонованої нами моделі методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, доцільно показати, що у процесі експерименту суттєво зростає частка суми продуктивного та креативного рівнів в експериментальній групі. При цьому подібні зрушення в контрольній групі

будуть несуттєвими. Це свідчатиме і про те, що частка початкового та репродуктивного рівня в експериментальній групі зменшується впродовж експерименту.

Відобразимо перевірку вірогідності результатів дослідження щодо зростання частки суми продуктивного та креативного рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи на початку та наприкінці експериментального дослідження на рис. Р.2.

Результати порівняння рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми продуктивного та креативного рівнів) подано в Додатку С, в табл. С.1., рис. С.1, С.2

Будемо порівнювати обчислені емпіричні значення з критичними для рівня значущості  $\alpha = 0,05$ .

На констатувальному етапі експерименту встановили, що показник суми продуктивного та креативного рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи у КГ не відрізняється від аналогічного показника ЕГ. Аналогічно розраховуємо емпіричне значення критерію  $\varphi_{емп}$  наприкінці експерименту за формулою (4), де  $p_1=0,88$ ,  $p_2=0,27$ . Після розрахунку отримуємо  $\varphi_{емп} = 5,09$ , що перевищує критичне значення 1,64.

Це означає, що нульову гіпотезу потрібно відкинути: показник суми продуктивного та креативного рівнів *сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи* у ЕГ наприкінці експерименту суттєво вищий від аналогічного показника КГ наприкінці експерименту.

Додатково провели порівняння за кутовим перетворенням Фішера для креативного рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи КГ та ЕГ на початку

та наприкінці експерименту (Додаток С, табл. С.2.).

З'ясовано, що у ході експерименту у експериментальній групі суттєво зросла з *0,08 до 0,33 частка креативного рівня*. Результати опрацювання за вибірками подано в табл. С.2.

Далі наведемо результати щодо ймовірного зростання продуктивного та креативного рівнів значень для кожної зі складових структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

Опрацьовуючи статистичні дані для визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи встановили, що в експериментальній групі суттєво зросла частка здобувачів освіти, що характеризуються продуктивним та креативним рівнями готовності (Додаток Т, рис. Т.1, рис. Т.2).

Для діагностичного зрізу частки складають (табл. Т.1) для обох груп майже 0,23,  $f_{emp} = 0,02$ , що підтверджує однорідність вибірок. За результатами підсумкового зрізу для визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності отримали частки 0,81 для ЕГ та 0,30 для КГ ( $f_{emp}=4,01$ , що перевищує 1,64). Тому приймають гіпотезу  $H_1$  : показник продуктивного + креативного рівнів мотиваційно-ціннісного компоненту прикінцевого зрізу ЕГ вищий від КГ. Гіпотезу  $H_1$  підтверджує також непряме порівняння ЕГ та КГ в обох зрізах.

Опрацьовуючи статистичні дані для визначення рівнів сформованості *когнітивно-знаннєвого* компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, встановили, що в експериментальній групі значно зросла частка здобувачів освіти, що характеризуються продуктивним та креативним рівнями готовності (Додаток Т, рис. Т.3, рис. Т.4).

Для діагностичного зрізу частки складають (табл. Т.2) для обох груп майже 0,27,  $f_{emp} = 0,02$ , що засвідчує однорідність вибірок. За результатами

підсумкового зрізу для визначення рівнів сформованості *когнітивно-знаннєвого* компоненту структури готовності отримали частки 0,88 для ЕГ та 0,27 для КГ відповідно.  $f_{emp}=5,09$  значно перевищує 1,64. Тому приймають гіпотезу  $H_1$ : показник продуктивного + креативного рівнів *когнітивно-знаннєвого* компонента прикінцевого зрізу ЕГ вищий від КГ. Гіпотезу  $H_1$  підтверджує також непряме порівняння ЕГ та КГ в обох зрізах.

Порівнюючи дані для визначення рівнів сформованості *психологічно-комунікативного* компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, встановили, що в експериментальній групі зросла частка здобувачів освіти, що характеризуються продуктивним та креативним рівнями готовності (Додаток Т, рис. Т.5, рис. Т.6).

Для діагностичного зрізу частки для експериментальної та контрольної груп відповідно складають 0,27 та 0,30 (табл. Т.3).  $f_{emp} = 0,25$ , що засвідчує однорідність вибірок. За результатами підсумкового зрізу для визначення рівнів сформованості *психологічно-комунікативного* компоненту структури готовності отримали частки 0,88 для ЕГ та 0,30 для КГ ( $f_{emp}=4,81$ , що більше, ніж 1,64). Тому приймають гіпотезу  $H_1$ : показник продуктивного + креативного рівнів *психологічно-комунікативного* компоненту прикінцевого зрізу ЕГ вищий від КГ. Здійснено також порівняння результатів в обох зрізах в експериментальній групі, що також підтверджує гіпотезу  $H_1$ .

Визначаючи рівні сформованості *діяльнісно-творчого* компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, встановили, що в експериментальній групі збільшилася частка майбутніх учителів, що характеризуються продуктивним та креативним рівнями готовності (Додаток Т, рис. Т.7, рис. Т.8).

Для діагностичного зрізу частки складають (табл. Т.4) 0,23 та 0,27 для експериментальної та контрольної груп відповідно. При цьому обчислене емпіричне значення  $f_{emp} = 0,31$  нижче критичного. Це констатує однорідність вибірок на етапі діагностичного зрізу. За результатами підсумкового зрізу для

визначення рівнів сформованості *діяльнісно-творчого* компоненту структури готовності отримали частки 0,84 для ЕГ та 0,27 для КГ (фемп=4,55, що перевищує 1,64). Тому відкидають нульову гіпотезу і приймають альтернативну: показник продуктивного + креативного рівнів *діяльнісно-творчого* компоненту прикінцевого зрізу ЕГ вищий від КГ. Гіпотезу Н1 підтверджує також непряме порівняння ЕГ та КГ в обох зрізах.

Вивчення динаміки сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за результатами діагностичного та контрольного зрізів показало (Додаток Т 1, табл. Т.1.1), що показники за рівнями під час діагностичного зрізу практично не відрізнялися.

Якщо порівняти показники за прикінцевим зрізом, то в експериментальній групі у порівнянні з контрольною фіксується зниження майже на 19% початкового рівня, на 42% зменшення репродуктивного рівня. У той же час в експериментальній групі у порівнянні з контрольною майже на 38 % зростає показник для продуктивного рівня та на 24% для креативного.

Таким чином, *сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ до інклюзивного навчання учнів основної школи у ході експерименту статистично підтверджено вірогідність зростання частки суми продуктивного з креативним рівнями; зниження частки суми початкового та репродуктивного рівнів; зростання частки креативного рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. При цьому у КГ частки значень за рівнями на констатувальному та формуальному етапах експерименту суттєво не відрізняються.*

Отже, аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив ефективність авторської методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

### Висновки до розділу 3

Для виявлення реального стану рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи було проведено педагогічний експеримент на базі Криворізького державного педагогічного університету упродовж 2021-2023 рр., який включав три етапи: констатувальний, формувальний, та результативний. До констатувального етапу експерименту було залучено 56 студентів, з яких 26 студентів увійшли на формувальному етапі дослідження до експериментальної групи (ЕГ) і навчалися за авторською методикою, а 30 – у контрольну групу і навчалися за традиційною методикою.

Відповідно до визначених компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи визначено критерії, як-от: мотиваційно-потребовий, пізнавально-змістовний, емоційно-емпатійний, діяльнісно-креативний. За результатами дослідження окреслено рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів: початковий (1-2 бали), репродуктивний (3-4 бали), продуктивний (5-6 балів), креативний (7-8 балів). Використано 8 бальну шкалу оцінювання сформованості компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії.

Обґрунтування критеріїв і їх показників, рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи стали базою для проведення констатувального етапу експерименту, який здійснювався з використанням діагностувальної методики. Для визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту в майбутніх учителів музичного мистецтва було застосовано діагностичні методики: Анкета № 1, Опитувальник № 1 (модифіковано методику М. Рокича «Ціннісні орієнтації»), бланк самозвіту. Для визначення рівнів сформованості

когнітивно-знаннєвого компоненту в майбутніх учителів музичного мистецтва нами було застосовано діагностичні методики: Тест № 1, Тест № 2, Діагностичні завдання № 1. Для визначення рівнів сформованості психолого-комунікативного компоненту в майбутніх учителів музичного мистецтва нами було застосовано діагностичні методики: Бліц-опитування, Тест № 1 «Диференційована шкала емоцій» (модифікація методики К. Ізарда), Діагностичні завдання № 1. Для визначення рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту в майбутніх учителів музичного мистецтва нами було застосовано діагностичні методики: Опитувальник № 1, Опитувальник № 2, Бланк самозвіту № 1.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження показав, що більшість респондентів експериментальної групи – 20 осіб (76,92%) і 22 особи (73,34%) контрольної групи мають початковий і репродуктивний рівень сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи. Продуктивний рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показало – 4 (15,38%) респонденти ЕГ і 6 (20%) респондентів КГ. Із найвищим креативним рівнем сформованості зазначеного явища виявлено лише 2 (7,7%) особи ЕГ і 2 (6,67%) особи КГ.

Серед причин невисокого рівня сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи майбутні вчителі назвали: недостатнє розуміння її значення в майбутній професійній діяльності та недостатню поінформованість щодо специфіки роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби; необхідність створення спеціальних освітніх умов для практичного засвоєння методів формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації та методів роботи з розвитку емоційної сфери учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва; низький рівень знань, умінь роботи з учнями в умовах інклюзивної музичної освіти, що створює перепони для їх творчості в зазначеному виді діяльності.

Діагностичне дослідження надало змогу з'ясувати, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів



основної школи не відповідає повною мірою вимогам сучасної школи і потребує впровадження методики цілеспрямованого її формування.

Формувальний етап педагогічного експерименту з упровадження методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи проходив упродовж 2021-2023 років на базі факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. В експериментальній роботі брало участь 26 студентів 2-3 курсів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Було виокремлено чотири етапи формувального дослідження в очно-дистанційній формі навчання, а саме: перший – мотиваційно-стимулювальний, другий – пізнавально-розвивальний, третій – комунікативно-формувальний, четвертий – креативно-педагогічний.

На першому мотиваційно-стимулювальному етапі відбувалося впровадження першої педагогічної умови: стимулювання мотиваційної установки й потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії та відповідної до зазначеної умови методів, як-от: метод творчого проєкту і вебінару «Цінність здоров'я», відеопрезентації «Ефективні методи інклюзивної музично-педагогічної діяльності», «Журнал педагогічного зростання». На другому пізнавально-розвивальному етапі формувального дослідження було реалізовано другу педагогічну умову, як: активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів й комплексу методів, відповідних зазначеній умові: метод самостійних аналітичних завдань, метод «Інформаційний список», метод «Хмара слів», бесіди, обговорення й узагальнення, «Мозкового штурму», «Евристичної бесіди», метод класифікації, елективний метод, творчих завдань, «Круглого столу». Третій – *комунікативно-формувальний* етап проходив із впровадженням третьої педагогічної умови: накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills у процесі мистецької комунікації та

відповідної до зазначеної умови методів: вебінару «Музика – мова емоцій», диспут про важливість «Довідника безбар'єрності», «Елективний метод», тренінг «Вільний вибір», «Сугестивний метод», творчих завдань, «Емоційної драматургії уроку», презентації, конкурс планів-конспектів уроку. Четвертий етап – креативно-педагогічний проходив із реалізацією четвертої педагогічної умови: забезпечення діяльнісно-творчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій та відповідних методів, як-от: «ТРВЗ»-педагогіки» (метод гіпотези, метод «мозкового штурму», «метод Робінзона»), практичного показу, тренінг «Інклюзивна культура».

На результативному етапі педагогічного експерименту здійснювалася контрольна перевірка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням методів діагностики, які застосовувалися на констатувальному етапі. Для перевірки результатів порівняльного аналізу, було проведено порівняльний аналіз між показниками, які досліджуються, з використанням критерію Фішера (кутове перетворення Фішера), який надав змогу оцінити ймовірність відмінностей між відсотковими складовими двох вибірок, у яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника. Проведена порівняльна діагностика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи показала, що на констатувальному етапі готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи було виявлено у 6 осіб ЕГ (23,08%) і 8 осіб КГ (26,67%), а на контрольному етапі – у 23 осіб ЕГ (88,46%) і 8 осіб КГ (26,67%). Результати студентів ЕГ зросли на 65,38%, а результати здобувачів освіти КГ лишилися незмінними. Аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив ефективність авторської методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

*Зміст розділу 3 відображено в публікації: (Ovcharenko, Sysoieva, Samoilenko, Chebotarenko, Bohianu, 2021).*

## ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі надано результати цілісного дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, на основі яких сформульовано такі **висновки**:

1. Виявлено стан вивчення проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи в педагогічній теорії. Визначено поняттєво-термінологічне поле, яке включає базові поняття дослідження, зокрема: «підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя», «готовність вчителя», «інклюзивне навчання», «підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва», «учні основної школи». Обґрунтовано сутність поняття «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи», яке розглядаємо як професійно-особистісне утворення, результат підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, що забезпечує набуття гуманістичного світогляду, професійно-педагогічної компетентності, ціннісного ставлення до музичної педагогіки, освітньої інклюзії для роботи з учнями основної школи, які мають особливі освітні потреби.

Визначено структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, у складі компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-знанневого, психолого-комунікативного, діяльнісно-творчого. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає усвідомлення цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язберезувальної діяльності засобами музичного мистецтва; потребу в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності; самомотивації до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів; когнітивно-знанневий компонент характеризує наявність знань законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей; ґрунтовних знань мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності

в освітній інклюзії; сформованих знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі; психолого-комунікативний компонент передбачає набуття спеціальних знань з підготовки й розвитку емоційної сфери дітей; опанування методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва; опанування методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills в процесі мистецької комунікації; діяльнісно-творчий компонент характеризує наявність умінь застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язберезувальні технології інклюзивного спрямування; здатність створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання; здатність самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів.

Досліджено зарубіжний і вітчизняний досвід зі здоров'язберезувального і корегувального впливу музичного мистецтва на людину та генезис явища музикотерапії в контексті історичного підходу. З'ясовано основні стратегії роботи з учнями з особливими освітніми потребами, які мають фізичні, емоційні, когнітивні та мовні порушення. Розкрито специфіку інклюзивного навчання з використанням потенціалу музичного мистецтва з учнями основної школи з аутизмом.

2. Розроблено й обґрунтовано методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи на засадах наукових підходів та відповідних до них педагогічних принципів: гуманістично-комунікативний підхід (принцип гуманізації освітнього середовища, принцип особистісної та мистецької комунікативності), культурологічний підхід (принцип культурологізації освітнього процесу), особистісно зорієнтований підхід (принцип толерантності, принцип пізнавальної активності, принцип особистісно зорієнтованої та мистецької емпатійності), творчо-технологічний підхід (принцип технологічної мобільності, принцип науково-творчої активності), коспетентнісний підхід (принцип музично-творчої

результативності, принцип урізноманітнення методів підготовки до інклюзивного навчання учнів).

Спроектовано модель методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, до складу якої входить чотири блоки: цільовий, теоретично-методологічний, процесуальний, критеріально-результативний. Обґрунтовано педагогічні умови формування окресленого явища: стимулювання мотиваційної установки і потреби майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні цінностями освітньої інклюзії; активізація пізнавального потенціалу студентів в опануванні теоретичних і методичних засад інклюзивного навчання учнів; накопичення здобувачами освіти практичного досвіду застосування методів формування емоційно-емпатійної сфери учнів з особливими освітніми потребами і методів розвитку Soft skills у процесі мистецької комунікації; забезпечення діяльностотворчого зростання майбутніх учителів музичного мистецтва для здійснення інклюзивного навчання учнів основної школи з використанням інноваційних методик, технологій; запропоновано відповідні до них методи: метод творчого проєкту і вебінару «Цінність здоров'я», відеопрезентації «Ефективні методи інклюзивної музично-педагогічної діяльності», «Журнал педагогічного зростання»; метод самостійних аналітичних завдань, метод «Інформаційний список», метод «Хмара слів», бесіди, обговорення й узагальнення, «Мозкового штурму», «Евристичної бесіди», метод класифікації, елективний метод, творчих завдань, «Круглого столу»; метод вебінару «Музика – мова емоцій», диспут про важливість «Довідника безбар'єрності», «Елективний метод», тренінг «Вільний вибір», «Сугестивний метод», творчих завдань, «Емоційної драматургії уроку», презентації, конкурс планів-конспектів уроку; метод «ТРВЗ»-педагогіки» (метод гіпотези, метод «мозкового штурму», «метод Робінзона»), практичного показу, тренінг «Інклюзивна культура».

3. Визначено й упроваджено методику діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи у процесі проведення педагогічного експерименту, яку

розроблено з унесенням модифікованих методик М. Рокича «Ціннісні орієнтації», модифікація методики К. Ізарда та авторських методик. Для виявлення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту в майбутніх учителів музичного мистецтва нами було застосовано такі діагностичні методики, як: Анкета № 1, Опитувальник № 1 (модифіковано методику М. Рокича «Ціннісні орієнтації»), бланк самозвіту. Для визначення рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту було застосовано: Тест № 1, Тест № 2, Діагностичні завдання № 1. Для виявлення рівнів сформованості психолого-комунікативного компоненту було застосовано: Бліц-опитування, Тест № 1 «Диференційована шкала емоцій» (модифікація методики К. Ізарда), Діагностичні завдання № 1. Для визначення рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту було застосовано: Опитувальник № 1, Опитувальник № 2, Бланк самозвіту № 1.

Відповідно до визначених структурних компонентів означеного явища, з метою виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи обґрунтовано відповідні їм критерії: мотиваційно-потребовий, пізнавально-змістовний, емоційно-емпатійний, діяльнісно-креативний. На констатувальному етапі педагогічного експерименту визначено чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва: початковий – 26,92% майбутніх учителів ЕГ і 26,67% КГ, репродуктивний – 50% майбутніх учителів ЕГ і 46,67% КГ, продуктивний – 15,38% майбутніх учителів ЕГ і 20% КГ, креативний – 7,7% майбутніх учителів ЕГ і 5,67% КГ.

4. Експериментально перевірено методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи, в основі якої лежать окреслені наукові підходи та принципи; комплекс педагогічних умов і методів, які впроваджено на чотирьох етапах формувального дослідження: мотиваційно-стимулювальному, пізнавально-розвивальному, комунікативно-формувальному, креативно-педагогічному.

За результатами педагогічної діагностики на результативному етапі експерименту виявлено, що в порівнянні з констатувальним етапом дослідження кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з початковим рівнем сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи зменшився на 23,07%, а у КГ – на 3,34%; кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з репродуктивним рівнем сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи зменшився на 42,3%, а у КГ – збільшився на 3,33%; кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з продуктивним рівнем сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи збільшився на 42,31%, а у КГ – лишився без змін; кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з креативним рівнем сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів основної школи збільшився на 23,07%, а у КГ – на 1%. З'ясовано, що рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи експериментальної групи значно вищий, ніж у майбутніх учителів контрольної групи. Експериментально доведено ефективність методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Подальшого наукового пошуку потребують питання формування готовності майбутніх учителів до інклюзивного навчання учнів молодшого і старшого шкільного віку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артющина, М. В., Котикова, О. М., Романова, Г. М. (2007). *Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів у вищій школі*. М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана, Київ : КНЕУ. 528.
2. Балакірєва, В. (2018). Технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Гірська школа Українських Карпат*, 19, 66–70.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk\\_2018\\_19\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2018_19_16)
3. Барбінова, А. (2021). Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Український Педагогічний журнал*, 1, 58–64.  
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-58-64>
4. Бедрич, Я. (2013). Категорія інклюзивності у філософському висвітленні. *Лінгвістика XXI століття : нові дослідження і перспективи*, 26–32.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/linds\\_2013\\_2013\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/linds_2013_2013_5)
5. Беземчук, Л. В., Голота, М. А. (2023). Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до національного виховання учнів в умовах реалізації ідей НУШ. *Час мистецької освіти. Мистецька освіта : наукові дискусії : зб. статей XII Всеукр. наук.-практ. конф.*, Харків. 71–75.
6. Безлюдна, В. (2016). Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 178–185.
7. Бедна, Ю. О. (2023а). *Методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики*. [Дис. док. Філ., Україн. держ. унів. ім. М. Драгоманова], Київ. 212.  
[https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/43400/Biedna\\_dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/43400/Biedna_dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
8. Бедна, Ю. О. (2023б). Особливості впливу музичних творів на процес сприйняття та психофізіологічний стан дітей з аутизмом на уроках



музичного мистецтва. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 29, 185–191.  
<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.23>

9. Білавич, Г. М., Мальона, С. Б., Костащук, Я. (2021). Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами крізь вимір сьогодення. *Молодь і ринок*, 9 (195), 11–17. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243884>
10. Білявська, О. Д., Гапончук, О. Д. (2019). Адаптована додаткова програма елементарного підрівня мистецької школи «Музична освіта – дітям з особливими освітніми потребами». *Інклюзія в мистецькій освіті : виклики, практики, перспективи*, 79–85.
11. Бовсунівська, Н. (2022). Інклюзивна музична освіта : перспективи та проблеми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2(109), 240–255.  
<http://eprints.zu.edu.ua/35678/1/19.pdf>
12. Богяну, К. О. (2019). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної музичної освіти: теоретичний аспект. *Мистецька освіта : теорія, методологія, технології, II Всеукраїнська науково-практична конференція, Кривий Ріг*, 180–183.
13. Богяну, К. О. (2020а). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії: поняттєво-термінологічний аспект. *Наукові записки, 191, серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, 222–227.
14. Богяну, К. О. (2020б). Структура професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії: теоретичний аспект. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін, III Міжнародна науково-практична конференція, Умань*, 15–18.
15. Богяну, К. О. (2021а). Технології музичного навчання дітей з особливими потребами. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи, II*

*Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих учених, Кривий Ріг, 205–210.*

16. Богяну, К. О. (2021b). Характеристика мотиваційно-ціннісного компоненту інклюзивної готовності майбутнього вчителя. *The XXVI International Science Conference «Topical issues of practice and science», London, Great Britain, 394–398.*
17. Богяну, К. О. (2021c). Вокалотерапія – як одна з музико-терапевтичних методик. *Міжнародна науково-практична онлайн конференція, Світові освітні тренди: створення творчого середовища STEAM – навчання, Київ, 27–30.*
18. Богяну, К. О. (2023). Наукові підходи та педагогічні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. *Південноукраїнські мистецькі студії. Науковий журнал, випуск 1(2). Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 5-11.*
19. Бодальов, А. А., Каштанова, Т. Р. (1975). Теоретико-методологічні аспекти вивчення емпатії. *Групова психотерапія при неврозах, 11–19.*
20. Бойко, В. О. (2012). Інклюзивна освіта : до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки, 4, 7–10.* [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2012\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_4_3)
21. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Микитюк, О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія.* Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Харків : ХНПУ. 117.
22. Бондар, В. І. (2009). Теоретико-нормативні засади організації моніторингу якості освітньо-професійної підготовки вчителів на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання, 10, 3–11.*
23. Бондар, В. І. (Ред.). (2003). *Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник.* Луганськ : Alma-mater. 436.

24. Бриль, М. (2019). Проблемні аспекти впровадження інклюзії в мистецькій освіті. *Інклюзія в мистецькій освіті : виклики, практики, перспективи*, 12–18.
25. Булатова, Л. А. (2002). Гендерний аспект підготовки учителя. *Наукові праці. Серія : Педагогічні науки, №2*. 21.
26. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник української мови*. Перун. <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>
27. Валентик, Н. (2010). Інклюзивна освіта, за і проти. *Директор школи, №14–15*. 45–58.
28. Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у професії професійної підготовки майбутнього вчителя музики* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова].
29. Васильєва, Г. (2021). *Формування методичної компетентності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова]. <https://uacademic.info/ua/document/0421U103757>
30. Васько, О. О., Соловійова, К. В. (2014). Методи активного навчання в методикоматематичній підготовці майбутніх вчителів початкових класів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (38), 315–323.
31. Васянович, Г. (2021). Етюди інклюзії : феноменологічно-персоналістичний підхід. Т. В. Новак (Ред.), *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції : «Сучасний стан та перспективи розвитку освіти: теорія, практика, інновації»*. ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 137–147.
32. Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. В. (2009). *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, Житомир. 684. <https://core.ac.uk/download/pdf/12084826.pdf>

33. Волошина, О. В. (2017). Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина*, 1, 31–40. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2017\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2017_1_6)
34. Воронюк, І. В. (2003). *Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів* [Дис. канд. псих. наук, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова].
35. Гавриш, І. В. (2006). *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності* [Дис. доктора пед. наук, Харківський національний університет ім. Г. Сковороди]. <https://uacademic.info/ua/document/0506U000306>
36. Гекало, Л. (2013). Розвиток творчого потенціалу педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 123 (2), 63–66. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2013\\_123%282%29\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_123%282%29_18)
37. Гончаренко, С. У. (2003). *...І насамперед – прикладна наука*. Вид-во Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут.
38. Горбенко, С. С. (2007). *Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку*. Вид-ць : ПП Зволейко Д. Г.
39. Горностай, П. П., Титаренко, Т. М. (Ред.). (2001). *Психологія особистості : Словник-довідник*. Рута.
40. Гребінь, О., Швайченко, В, Левенець Н. (2023). *Основи звукотехніки*. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського. 342.
41. Григор'єва, В. В. (2010). Культурологічні засади підготовки вчителя музики у вищому навчальному закладі. *Наука і освіта*, 7. 68–71. <dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/13773>
42. Гудзь, О. А. (2020). Методи розвитку художньої емпатії у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (133), 71–78. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-4-9>

43. Гумінська, О. О. (2003). *Уроки музики в навчальній школі : методичний посібник*. Навчальна книга – Богдан, Тернопіль. 104.
44. Гусейнова, Л. В. (2005). *Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова]. <https://uacademic.info/ua/document/0405U003493>
45. Давидюк, М. О. (2023). Практичні аспекти підготовки майбутнього педагога до роботи в інклюзивних класах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*, 67, 112–120. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-112-120>
46. Даофен, С. (2015). *Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності* [Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова]. <https://uacademic.info/ua/document/0415U005458>
47. Дашак, А. (2003). *Божественна природа звуку*. Навч. посібник для студ. вищ. навч. закл культури і таємниці, Львів : Світ. 108.
48. Дегтярьова, Г. С., Козяр, М. М., Матійків, І. М., Руденко, Л. А., Шиделко, А. В. (2012). *Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців*. Л. А. Руденко (Ред.). <https://core.ac.uk/download/pdf/32306975.pdf>
49. Демченко, Ю. (2012). Особливості формування самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів математики. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 103, 122–103. <https://core.ac.uk/download/pdf/53036367.pdf>
50. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів, Київ : Академія, 218.
51. Добровольська, Р. О. (2020). *Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти* [Дис. доктора філософії,

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського]. <https://uacademic.info/ua/document/0820U100481>

52. Драганчук, В. (2010) *Музична терапія : теорія та історія*. РВВ «Вежа» Волинського національного університету ім. Лесі Українки.
53. Дубасенюк, О. А. (1994). *Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога*. Житомирський державний педагогічний інститут.
54. Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2009). *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*. ЖДУ ім. І. Франка.
55. Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. ЖДУ ім. І. Франка
56. Дудорова, Л. Ю. (2012). Формування готовності майбутніх учителів до організації туристичної діяльності школярів. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України» : Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології*, 3 (46), 123–129.
57. Дьюхерст-Меддок, О. (1998) *Цілющій звук*.
58. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1976). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Изд-во БГУ.
59. Єльнікова, В., Куценко, В., Маслов, В. та ін. (2012). *Теоретико-методичні основи підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу*. УМО.
60. Єфіменко, С. М. (2015). *Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій у процесі професійної підготовки* [Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова].
61. Жаворонкова, Г. В., Мельник, Л. Ю. (2018). Сучасна направленість методології наукового пошуку в дослідженні формування економіки знань в інформаційному суспільстві. *Економіка та держава*, 2, 16–21.
62. Желанова, В. В. (2016). Готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника : сутність та структура. *Науковий вісник*



*Ужгородського національного університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота,* 1 (38), 123–126.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2016\\_1\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2016_1_30)

63. Жуков, В. П. (2017). Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 55, 174–180.
64. Задворняк, Л. С. (2020). Організація позааудиторної роботи зі студентською молоддю як умова підвищення ефективності освітнього процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць*, 58, 91–98.
65. *Закон України «Про освіту»*. (2017). Закон України Про освіту зі змінами 2024 р. № 2145-VIII від 05.09.2017, редакція від 21.11.2021.  
[https://urst.com.ua/act/pro\\_osvitu](https://urst.com.ua/act/pro_osvitu)
66. *Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту»*. (1998). Закон України Про професійну (професійно-технічну) освіту зі змінами 2023 р. № 3025-IX від 10. 04.2023  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>
67. Замелюк, М. І. (2014а). Психолого-педагогічні погляди на феномен готовності до педагогічної творчості. *Матеріали V Міжнародної наук.-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти»*. П. М. Гусак, Н. І. Корпач (Ред.), 95–99. Вид-ць : ПП Іванюк В. П.
68. Замелюк, М. І. (2014б). *Формування інтелектуально-творчої особистості майбутнього вихователя : теорія і технологія*. Вид-ць : ПП Іванюк В. П.
69. Занюк, С. (1997). *Психологія мотивацій та емоцій*. Волинський державний університет.

70. Іванова, О. (2022). Особливості розвитку комунікативного компонента психологічної готовності педагога НУШ до професійної діяльності. *Естетика і етика педагогічної дії*, 26, 94–102.
71. Ісаєва, О. С., Грицько, М. І. (2023). Культурологічний підхід як важлива складова у підготовці студентів-медиків. *Теорія та методика професійної освіти*, 55 (Т. 2), 97–99. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.2.20>
72. Канюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації*. Либідь.
73. Квітка, Н. О., Галій, А. І. (2011а). Місце музичної терапії у вихованні дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогіка здоров'я*. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 285–290. <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6315>
74. Квітка, Н. О. (2011b). Музикотерапія для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільного типу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, вип. 2. 83–90. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2011\\_2\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2011_2_11).
75. Киричук, О. В., Роменець, В. А. (1996). *Основи психології*. Либідь.
76. Клопов, Р. В. (2013). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій* [Автореф. дис. доктора пед. наук, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського]. <https://uacademic.info/ua/document/0512U000134>
77. Коваль, Л. В. (2010). *Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загально навчальних технологій* [Автореф. дис. доктора пед. наук, Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти].
78. Коваль, Л. В. (2015). До проблеми виявлення рівня готовності старших дошкільників із ДЦП до засвоєння навичок письма. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*, 3 (1), 93–97. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2012\\_3%281%29\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2012_3%281%29_13)



79. Ковальова, Т. А. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник української мови*. Фоліо.
80. Ковальський, Р. І. (2017). *Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі* [Дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. С. 239.
81. Коврігіна, Л. (2018). Актуальні проблеми інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи*, 1, 33–40. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped\\_in\\_2018\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2018_1_6)
82. Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. НПУ ім. М. П. Драгоманова.
83. Колупаєва, А. (2011). Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи. *Директор школи*, 7. 15–21.
84. Колупаєва, А. (2012). *Основи інклюзивної освіти*. «А. С. К.». <https://www.slideshare.net/slideshow/ss-68118978/68118978>
85. Кондрашова, Л. В. (2012). Формирование личности потенциала будущих специалистов как показатель качества высшего образования. *Вісник СевНТУ. Серія : Педагогіка*, 127, 3–5.
86. Коновець, С. В. (2012). *Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах* [Дис. доктора пед. наук, Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих]. <https://uacademic.info/ua/document/0512U000464>
87. *Концепція інклюзивної мистецької освіти*. (2020). Наказ МКМС від 27.01.2020 № 339.
88. Копняк, Н., Корицька, Г., Литвинова, С., Носенко, Ю., Пойда, С., Седой, В., Сіпачова, О. та ін. (2015). *Моделювання й інтеграція сервісів хмароорієнтованого навчального середовища*. ЦП «Компринт».

89. Кохан, О. М. (2020). Soft skills як необхідний компонент конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Soft skills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті : Міжвузівський науково-методичний семінар*, 43–45.
90. Крушельницька, Я. В. (2000). *Фізіологія і психологія праці*. КНЕУ.
91. Кузава, І. Б. (2013). *Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : теорія і практика*. ПП Іванюк В. П.
92. Курлянд, З. Н. (2008). Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2008, 8–9, 171–175.
93. Курлянд, З. Н. (Ред.). (2007). *Педагогіка вищої школи*. Знання.
94. Лавринець, А. П. (2019). *Розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти* [Дис. канд. пед. наук, Університет менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України].
95. Летичевська, О. (2023) Нотатки української музикознавиці в Единбурзі. *Народна творчість та етнологія*, 3(399), 110–114. <https://nte.etnolog.org.ua/uploads/2023/3/publications/110.pdf>
96. Лорман, Т., Деспелер, Д., Харві, Д. (2010). *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі*. Вид-ць : СПД-ФО Парашин І. С.
97. Луцан, Н. І. (2019). Наукові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми проблемами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1 (64). 152–156.
98. Ляшенко, О. Д. (2014). Інклюзивна мистецька освіта: інноваційна проблема XXI ст. *Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики XXI ст.*, 483–491.
99. Максименко, С. Д., Зайчук, В. О., Клименко, В. В., Соловієнко, В. О. (2000). *Загальна психологія*. Форум.

100. Максимова, О. О. (2016). Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*, 5 (136), 59–63.
101. Малюк, О. Ю. (2010). Методологічні особливості формування інформаційно-комунікативної компетенції у студентів спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 12 (199), 158–162.
102. Маніфест гуманної педагогіки (2011). *Всеукраїнська культурно-освітня асоціація гуманної педагогіки*. Всеукраїнське громадське об'єднання. [http://gumanpedagog.org.ua/ind%20ex.php?option=com\\_content&view=article&id=127&Itemid=57](http://gumanpedagog.org.ua/ind%20ex.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=57)
103. Масол, Л. (2012). *Мистецтво : 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів*.
104. Матвієнко, О. (2019). Аналіз проблеми готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 62 (1), 113–116.
105. Матвєєва, О. О. (2008). *Формування творчої уяви майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки* [Дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук, Харків]. С. 235.
106. Матюх, Т. М. (2015). Емпатійні витoki створення та сприйняття художнього образу. *Гуманітарний часопис*, 1, 74–80.
107. *Міністерство освіти і науки України «Національна стратегія для забезпечення якісного інклюзивного навчання»*. (2024). <https://mon.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-natsionalnu-stratehiiu-dlia-zabezpechennia-iakisnoho-inkliuzyvnoho-navchannia>
108. Мішеніна, Т. М., Пустильник, О. С., Барабаш, К. В. (2022). Фізичне і музичне виховання в інклюзивному просторі: культурософія сучасного освітнього дискурсу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, №83. 52–57.
109. Мішешіна, Т. М. (2021). Фітнес-технології у здоров'язберезувальній траєкторії здобувачів освіти: аксіологія національних традицій. *Materiály*

*XVIII Mezinárodní vědecko-praktická conference «Přední vědecké novinky - 2021», Praha, 44–46.*

110. Мішеніна, Т. М. (2013). Формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах. [Дис. на здоб. наук. ступ. док. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. 469
111. Мойсеюк, Н. Є. (2006) Готовність до професійної діяльності: суть і шляхи формування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 12, ДОВ: Вінниця. Київ : Вінниця. С.364-368.
112. Молчанова, А. О. (2013). *Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
113. Морозова, О. О. (2011). *Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики ВНЗ*. НПУ ім. М. П. Драгоманова.
114. Нерубасська, О, Шепелева В. (2023). Вплив музикотерапії на психологічний стан людини. *Науковий журнал «Габітус»*, 47, 200–203. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.47.35>
115. Нечай, С. (2008). Методичні особливості формування професіоналізму майбутніх вихователів у питаннях музичного виховання дітей дошкільного віку. *Вища школа*, 10, 66–72.
116. Нечепоренко, М. А. (2019). *Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку* [Дис. канд. пед. наук, Вінницький національний аграрний університет]. <https://uacademic.info/ua/document/0419U002246>
117. Ничкало, Н. Г. (2008) Українські концепції професійної освіти : тенденції і перспективи. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*, 5, 39–47.
118. Овсієнко, Л. М. (2018). *Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу* [Дис. доктора пед. наук, Київський університет імені Б. Грінченка].

119. Овчаренко, Н. А. (2013) Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*, 2, 148–153. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2013\\_2\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_2_28)
120. Овчаренко, Н. А. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : теорія та методологія*. Вид-ць : Р. А. Козлов.
121. Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності* [Дис. доктора пед. наук, Криворізький державний педагогічний університет].
122. Овчаренко, Н. А. (2019). Інклюзивний потенціал музичної освіти : теоретичний дискурс. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 182, 35–38.
123. Овчаренко, Н. А., Богяну, К. О. (2019). *Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект*. Актуальні питання мистецької освіти та виховання, вип 1-2 (13-14), Суми, 286–293.
124. Олексюк, О. (2006). *Музична педагогіка*. КНУКМ. С. 165-171.
125. Олексюк, О. М. (2004). *Методика викладання гри на народних інструментах*. ДАККіМ.
126. Олексюк, О. М. (2013). *Музична педагогіка*. Національний університет ім. Б. Грінченка.
127. Осадчий, В. (2013). *Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету* [Дис. доктора пед. наук, Національна академія педагогічних наук України, Університет менеджменту освіти]. <https://uacademic.info/ua/document/0513U000951>
128. Отич, О. М. (2005). *Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання*. ІнтерГрафіка.

129. Падалка, Г. М. (2020). *Освітні інновації у організації підготовки вчителів мистецтва*. *Методологія неперервної освіти та наукового дослідження*, 453–462.
130. Пащенко, О. В., Гриценко, І. А., Софій, Н. З., (2011). *Індекс інклюзії : професійно-технічний навчальний заклад*. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3014/1/Sofiy\\_N\\_1.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3014/1/Sofiy_N_1.pdf)
131. Пехота, О. М. (1997). *Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки учителя* [Дис. доктора пед. наук, Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти]. <https://uacademic.info/ua/document/0597U000247>
132. Пехота, О. М. (2010). *Формування технологічної культури сучасного викладача університету*. *Науковий Вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*, 1 (31), 6–10. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2010\\_1.31\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.31_3)
133. Поліхроніді, А. Г. (2021). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти* [Дис. канд. пед. наук, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»]. <https://uacademic.info/ua/document/0421U101499>
134. Полонська, Т. К. (2021). *Розвиток навичок майбутнього (soft skills) – нові виклики перед українською школою*. *The combination of theory and practice, experience and perspectives*, 36–38.
135. Пометун, О. (2005). *Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти*. *Рідна школа*.
136. Попова, О., Жуков, В. (2023). *Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті сучасних викликів*. *Перспективи та інновації науки*, 8 (26), 265–267. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-265-277](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-265-277)
137. Порошенко, М. (2019) *Інклюзивна освіта: навчальний посібник*. ТОВ «Агенство Україна», Київ. С. 300.



138. Призванська, Р. А. (2018). Індивідуальний підхід до застосування музичної терапії у роботі з дітьми з розладами спектра аутизму. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогіка*, 33, 186–193.
139. Призванська, Р. А. (2021). *Психологічні засади музикотерапевтичної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектра* [Дис. канд. пед. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка]. <https://uacademic.info/ua/document/0421U101920>
140. Приладишева, Л. М., Федорова, О. В. (2019). Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 12 (Т. 1), 133–138.
141. *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти*. (2018). Наказ МОН України від 16.07.2018 № 776. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
142. Ракітянська, Л. (2020). *Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва : теорія та практика : монографія. Видць : Чернявський Д. О. Кривий Ріг*. С. 487.
143. Ракітянська, Л. М. (2021a). Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті. [Дис. на здоб. наук. ступ. док. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. С. 592.
144. Ракітянська, Л. М. (2021b). Soft skills – інновація світового освітнього простору. *Materials of the XXVI – the International Science Conference «Topical issues of practice and science», Great Britain. May 18–21*. С. 453–455.
145. Растригіна, А. (2014). Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 133 (1), 57–64. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2014\\_133%281%29\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_133%281%29_10)

146. Растригіна, А. М. (2023). Ціннісні основи арт-комунікацій у мистецько-педагогічній освіті: інтеграційно-дисциплінарний дискурс. *Наукові записки ЦДУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки, вип.209*, 86–92.
147. Растригіна, А. М. (2024a). Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до травмоінформованої допомоги через арт-комунікації. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи: колективна монографія. Дніпро: Середняк Т. К.*, 73–92.
148. Растригіна, А. М. (2024b). Імплементация зарубіжного досвіду арт-комунікаційної взаємодії у підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, вип. 213. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.* 291–296.
149. Рейзенкінд, Т. Й. (2006). *Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті.* Видавничий дім.
150. Ржевський, Г. (2012). Психологічна готовність магістрів до педагогічної діяльності. *Вісник Київського національно-торговельно-економічного університету*, 4, 73–89.
151. Рибченко, Л. К. (2017). Застосування корекційних технологій в роботі з дітьми із аутизмом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 34, 79–85.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2017\\_34\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_34_15)
152. Ростовський, О. Я. (2001). *Методика викладання музики в основній школі: навч. метод. посібник*, Тернопіль, 272.
153. Рубанець, О. М. (2007). Методологічні аспекти проявів когнітивного в сучасній науці. *Мультиверсум. Філософський альманах*, 64, 147–156.  
<http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/75064>
154. Руденок, А. І. (2019). Корекційна музикотерапевтична програма пізнавальної активності дітей з особливими потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, 1, 168–172.



155. Рудницька, О. П. (1994). *Вплив музичного сприйняття на розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя*. Педагогіка і психологія, 4, 96–106.
156. Савченко, О. (2009). *Якість початкової освіти : сутність і чинники впливу*. Початкова школа, 8, 1–6.
157. Садова, І. (2015). *Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти*. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 14, 313-318.
158. Самсонов, В. В., Сільвестров, А. М., Тачиніна, О. М. (2022). *Методологія наукових досліджень та приклади її використання*. НУХТ. <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/2e87cf56-8154-4565-9392-2e34b0f60356/content>
159. Семенова, А. В. (Ред.). (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Пальміра.
160. Севаст'янова, О. А. (2020). *Теоретичні аспекти побудови структурно-функціональної моделі процесу соціалізації студентської молоді у виховному процесі ЗВО*. *Інноваційні програми і проекти в психології, педагогіці, освіті : матеріали II міжнар. наук.-практич. конф*, 63–69. <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/5347>
161. Сидоренко, Т. Д. (2021). *Культура інклюзивної комунікації викладача мистецьких дисциплін*. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва : міжгалузеві диспути, матеріали XXII міжнар. наук.-практич. інт. конф.*, 256–260.
162. Сидоренко, Т. Д. (2023). *Арт-терапія як необхідна складова педагогічної діяльності в інклюзивній мистецькій освіті*. *Перспективи та інновації науки*, 14(32), 419–429.
163. Сидоренко, Т. Д., Білоненко, Г. О. (2024). *Емоційне зцілення мистецтвом: інклюзивні підходи до роботи з дітьми-переселенцями в рамках інтегрованого курсу «Мистецтво»*. *Актуальні питання у сучасній науці, №6 (24)*, 993–1004.

164. Сисоєва, С. (2006). *Основи педагогічної творчості*. Міленіум.
165. Сисоєва, С. О., Поясок, Т. Б. (2008). *Психологія та педагогіка*. Вид-ць : ПП Щербатих О. В.
166. Сисоєва, С. О., Соколова, І. В. (2012). *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*. Видавничий Дім «ЕКМО».
167. Скрипниченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. (2005). *Загальна психологія*. Либідь.
168. Смоленцева, Г. (2019). Забезпечення рівного доступу до мистецької освіти. *Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи*, 22–28. <http://arts-library.com.ua/handle/123456789/309>
169. Соколенко, Т. М. (2020) *Моделювання як методологічний принцип організації освітнього процесу в умовах ОПДЮТ*. Вид-во Б. І. Маторіна.
170. Солдатенко, М. М. (2006). *Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності*. Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
171. Соловей, Я. (2015). Музика у духовному розвитку особистості. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*, 1, 121–125.
172. Сорочан, Т. М. (2019). Феномен педагогічної майстерності як методологія трансформації професіоналізму педагогів нової української школи. *Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук*, 1, 9–11.
173. Співаковський, О. В., Щедролосьєв, Д. Є. (2006). *Управління ІТ вищих навчальних закладів : як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним*. Атлант.
174. Стеценко, О. (2008). *Зцілення людини словом, музикою і піснею*. Центрально-Українське видавництво.
175. Стратан-Артишкова, Т., Гайдай, Л. (2014). Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 132, 31–34. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2014\\_132\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_10)

176. Танько, Т. П. (2004). *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах* [Дис. доктора пед. наук, Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди]. <https://uacademic.info/ua/document/0504U000402>
177. Ткаченко, Т. (2019). Роль музикотерапії в оздоровчій виховній і моральній функції особистості. *Педагогічна освіта : теорія і практика*, 27, 257–261. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2019\\_27\\_46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2019_27_46)
178. Ткаченко, Т. В. (2008). *Формування професійно-педагогічної культури вчителя музики*. ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
179. Ткаченко, Т. В. (2010). *Теоретико-методичні основи формування вокальнозвучової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки* [Автореф. дис. доктора пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова].
180. Тороп, К. С., Лопатіна, М. В., Прядка, І. Є., Шпилєва, Ю. І. (2022). *Модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Мистецтво» для 5–6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку*.
181. Торубара, О. М. (2007). Мотиваційна сфера особистості сучасного студента: фактори та умови формування в процесі професійного становлення. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 45, 371–376. <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1389>
182. Троцько, Г. В., Довженко, О. О. (2005). *Педагогічне спілкування : вчитель-учень (історичний аспект)*. ХНПУ ім. Сковороди.
183. Тушева, В. В. (2016). Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : Педагогічні науки*, 4 (86), 155–162.
184. Хомич, Л. О. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. Магістр-С.

185. Хомич, Л. О. (2013). Педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Бердянського педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, 26–35.
186. Хриков, Є. М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*, 2, 11–15.
187. Цзінчен, Б. (2017). Формування готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*, 23, 95–100.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_014\\_2017\\_23\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017_23_22)
188. Цибульська, О. В. (2021). *Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження* [Дис. канд. пед. наук, Волинський національний університет імені Лесі Українки].
189. Ціжуй, У. (2018). Художня емпатія: сутність і структура. *Теорія і методика мистецької освіти : збірник науково-методичних статей*, 1, 73–78.
190. Чайка, В. М. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*. В. М. Чайка (Ред.).
191. Черкасов, В. (2015). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 139, 14–18.
192. Черкасов, В. Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти*. Вид-во КДПУ ім. В. Винниченка.
193. Черніченко, Л. (2017). Структура, критерії та рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*, 19, 352–357.  
<http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/8622>

194. Шаоцян, Ю. (2022). *Формування вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язбережувальних технологій* [Дис. доктора філософії, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського].
195. Шапар, В. Б. (2004). *Психологічний тлумачний словник*. Прапор.
196. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Прапор.
197. Шевців, З. М. (2016). *Основи інклюзивної педагогіки*. «Центр учбової літератури».
198. Шевченко, О. М. (2019). Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів. *Norwegian Journal of development of the International Science*, 33 (2), 53–57. <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/11070>
199. Шикун, А. Ф., Шикун, А. А., Скотников, М. В. (2007). *Професійно-психологічна підготовленість до діяльності як психологічна проблема*.
200. Шинкарук, В. (Ред.). (1986). *Філософський словник*. Вид-во : УПЕ.
201. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Абрис.
202. Шиян, Р. Б. (2022). *Типова освітня програма*. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv>
203. Шумська, Л. (2022). Технології розвитку soft skills в системі фахової бакалаврської підготовки хорових диригентів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*, 2, 121–130. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-2-121-130>
204. Юр'єва, К. А. (2009). Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах політехнічного соціуму. *Гуманізація навчального процесу : збірник наукових праць*, 145–150.
205. Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка*. Либідь.

206. Ягупов, В. В. (2013). Методологічні вимоги компетентнісного походу у професійній освіті. *Вища освіта України : теорет. та науково-метод. часопис. Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології*, 3 (50), 82–85.
207. Ягупов, В. В. (2015). Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України*, 11, 29–36.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto\\_2016\\_11\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2016_11_5)
208. Яцюк, І. (2012). Інклюзивна освіта в умовах сучасного загальноосвітнього навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. 2, 159–161.
209. Abrams, B. (2005). Evaluating qualitative music therapy research. In B. Wheeler (Ed.) *Music Therapy Research*, 246–258.
210. Aigen, K. (2005). *Music-centered music mtherapy*. Gilsum, NH : Barcelona Publishers.
211. Algood, N. (2005). Parents' views of family group music therapy for children with autism spectrum disorders. *Music Ter. Prospect*, 23, 92–99.  
<https://doi.org/10.1093/mtp/23.2.92>
212. Amir, D. (1992). Awakening and expanding the self : Meaningful moments in music therapy process as experienced and described by music therapists and music therapy clients.
213. Ardita, D., Shqipe A. (2022). Music as an inclusion tool : can primary school teachers use it effectively? *Rast musicology journal*, 10 (3), 345–363.  
<https://doi.org/10.12975/rastmd.20221032>
214. Bielski, M. (2020). The Benefits of Music Therapy and the Integration of Music Therapy into a Standard Curriculum for Special Needs Students. In *BSU Honors Program Theses and Projects*, 315. [https://vc.bridgew.edu/honors\\_proj/315](https://vc.bridgew.edu/honors_proj/315)
215. Bradt J, Dileo C, Magill L, Teague A. (2016). Music interventions for improving psychological and physical outcomes in cancer patients. *Cochrane Database of*



*Systematic Reviews*, 8, 173–180.  
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD006911.pub3>

216. Bruscia, K. (1989). *Definition of Music Therapy*. Spring House Books.
217. Deci, E., Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
218. Devolli, A., Avdiu-Kryeziu, S. (2022). Music as an inclusion tool: can primary school teachers use it effectively. *Rast musicology journal* 10(3), 345–363.
219. Dhomi, A. (2010). Prej notës deri te kënga (From note to song). University of Pristina.
220. Dommange, T., (2010). *L'Homme musical. La notation en mots dans l'œuvre de Schumann*.
221. Drake Music (n. d). *Drake Music : Leaders in music, disability and technology*.  
<http://www.drakemusic.org>
222. Dymond, R. (1950). Personality and Empaty. *Journal of Consulting Psychology*, 14, 343–350.
223. Foley, S. (2017) Music Education and Its Impact on Students with Special Needs. *Scholarship and Engagement in Education*, 1 (1), 1–7.  
<https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/11>
224. Gabrielsson, A., Lindström, S. (1995). Can Strong Experiences of Music Have Therapeutic mplications? In Steinberg, R. (ed.). *Music and the Mind Macine. The Psychophysiology and Psychopathology of the Sense of Music*. SpringerVerlag.
225. Greenberg, D. M. (2017). *The world's first music therapist*.  
<https://www.psychologytoday.com/au/blog/the-power-music/201704/the-world-s-first-music-therapist>
226. Guten, S., Portet, F., Picot, MC, Pommy, C., Messgoody, M., Jabelkir, L., et al. (2009). Effects of music therapy on anxiety and depression in patients with dementia of the Alzheimer type : a randomized controlled trial. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, 28, 36–46.

227. Hoffman, M. L. (1982). Affect and moral development. *New Directions for Child Development*, 16, 83–103.
228. Hourigan, R. (2008). Learning strategies for performers with special needs. *Teaching Music*, 15 (6), 26–38.
229. Jellison, Judith A., (2019). Inclusive Music Classrooms and Programs in Gary E. McPherson, and Graham F. Welch (eds). *The Oxford Handbook of Music Education*, 2, Oxford Handbooks, 65–80. [https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0005\\_update\\_001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0005_update_001)
230. Kennaway, J. (2012). *Bad Vibrations : The History of the Idea of Music as a Cause of Disease*.
231. Kenny, B. J., Gellrich, M. (2002). Improvisation. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Ed.) *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*, 117–134. Oxford University Press.
232. Kenton, W. (2019). *Soft Skills*. <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp>
233. McCaffrey, T., Carr, C., Solly, H. P., & Hens, K. (2018). Music therapy and mental health recovery : looking for a way forward. *Voices : World Music Therapy Forum*, 18 (1). <https://doi.org/10.15845/voices.v18i1.918>
234. McKay, J. (2012). *Universal Music-Making : Athanasius Kircher and Musical Thought in the Seventeenth Century*. [PhD diss., Harvard University].
235. Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
236. Ovcharenko, N., Sysoieva, S., Samoilenko, A., Chebotarenko, O., & Bohianu, K. (2021). Formation of prospective music art teachers' readiness for inclusive educational activity. *Amazonia Investiga*, 10 (45), 175–184. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.45.09.18>
237. Pelliteri, J. (2000). Music therapy in the conditions of special education. *Journal of pedagogical and psychological counseling*, 11 (3/4), 379–391. [https://www.researchgate.net/publication/287154039\\_Music\\_Therapy\\_in\\_the\\_Special\\_Education\\_Setting](https://www.researchgate.net/publication/287154039_Music_Therapy_in_the_Special_Education_Setting)
238. Piaget, J. (2001). *Studies in Reflecting Abstraction*. Psychology Press.



239. Picard, T. (2011). Le méloscepticisme des penseurs et écrivains européens : proposition de typologie. *Recherches & Travaux*, 78, 13–35. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.442>
240. Smith, Y. (2018). *Types of music therapy*. <https://www.news-medical.net/health/Types-of-Music-Therapy.aspx>.
241. Sobol, E. (2008). *Attitude and approach to teaching music for special students*. Rowman and Littlefield. <https://remix.berklee.edu/able-books/2/>
242. Spiro, N., Himberg, T. (2016). Analysis of changes in music therapy interactions of children with communication difficulties. *Philosophical Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371 (1693). <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0374>

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Список публікацій здобувача за темою дисертації

*Наукові праці, в яких опубліковані основні  
наукові результати дисертації*

1. Овчаренко, Н. А., Богяну, К. О. (2019). Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, вип 1-2 (13-14), Суми, 286–293.

2. Богяну, К. О. (2020). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії: поняттєво-термінологічний аспект. *Наукові записки. Випуск 191, серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 222–227.

3. Ovcharenko, N., Sysoieva, S., Samoilenko, A., Chebotarenko, O., & Bohianu, K. (2021). Formation of prospective music art teachers' readiness for inclusive educational activity. *Amazonia Investiga*, 10(45), 175-184.

4. Богяну, К. О. (2023). Наукові підходи та педагогічні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи. *Південноукраїнські мистецькі студії. Науковий журнал, випуск 1(2)*. Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 5–11.

#### *Праці апробаційного характеру*

5. Богяну, К. О. (2019). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивної музичної освіти: теоретичний аспект. *Мистецька освіта : теорія, методологія, технології*, II Всеукраїнська науково-практична конференція, Кривий Ріг, 180–183.

6. Богяну, К. О. (2020). Особливості фінської інклюзивної освіти та етапи розвитку інклюзії в Україні. *Освітні інновації: виклики 2020*. Особливості

фінської системи освіти, Західно-Фінляндський Коледж, відділ освіти мерії м. Гуйтіннен, польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці», Фінляндія, Гуйтіннен, 24–28.

7. Бояну, К. О. (2020). Структура професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії: теоретичний аспект. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*, III Міжнародна науково-практична конференція, Умань, 15–18.

8. Бояну, К. О. (2021). Технології музичного навчання дітей з особливими потребами. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи*, II Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих учених, Кривий Ріг, 205–210.

9. Бояну, К. О. (2021). Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної готовності майбутнього вчителя. *The XXVI International Science Conference «Topical issues of practice and science»*, London, Great Britain, 394–398.

10. Бояну, К. О. (2021). Вокалотерапія – як одна з музикотерапевтичних методик. *Міжнародна науково-практична онлайн конференція, Світові освітні тренди: створення творчого середовища STEAM – навчання*, Київ, 27–30.

*Додаток Б**Таблиця Б.1.***Характеристика сутності поняття «готовність» за типовими ознаками**

<b>ПІБ</b>	<b>Визначення поняття</b>
<i>Особистісні утворення</i>	
О. Пехота	«готовність» є структурним утворенням, яке забезпечується необхідними внутрішніми умовами для успішної індивідуалізації педагогічної освіти та професійного саморозвитку (Пехота, 1997, с. 45);
І. Воронюк	«готовність» – це пристосування можливостей особистості для успішних дій у даний момент, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку при виконанні завдань, настанова на активні та цілеспрямовані дії (Воронюк, 2003, с. 46);
Г. Троцько	«готовність», це цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує належний рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися (Троцько, 2005, с. 35);
І. Дичківська	«готовність учителя», це характерний особистісний стан, який завбачає присутність у вчителя мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії (Дичківська, 1994, с. 56);
О. Дубасенюк	«готовність учителя», є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога та його спрямованість на вдосконалення (Дубасенюк, 2003, с. 69).
<i>Професійне утворення</i>	
Л. Дудорова	«готовність», це наслідок дії і закономірного результату спеціальної педагогічної підготовки, освіти й самоосвіти (Дудорова, 2012, с. 126);

Т. Ткаченко	«готовність до професійно-педагогічної діяльності» є результатом підготовки, яка дає підстави свідчити про те, що майбутній фахівець здатний на високому рівні виконувати свої професійні функції та обов'язки (Ткаченко, 2010, с. 13).
<i>Особистісно-професійне утворення</i>	
Р. Клопов	«готовність», є ступенем вже сформованих професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх фахівців (Клопов, 2013, с. 14);
Н. Мойсеюк	«готовність до діяльності», це складне утворення в структурі особистості, яка поєднує, навченість, підготовленість до виконання майбутніх педагогічних завдань, та наявність компетентностей, знань і умінь, для педагогічної діяльності (Мойсеюк, 2006, с. 366).

**Додаток Б 2****Трудові функції сучасного вчителя***Рис. Б.2.1*

## Додаток Б 3

Таблиця Б.3.1

**Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до освітньої інклюзії**

<u>Компоненти</u>	<u>Здатності</u>
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усвідомлення цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва;</li> <li>– потреба в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності;</li> <li>– самомотивація до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів.</li> </ul>
Когнітивно-знансвий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знання законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей;</li> <li>– ґрунтовні знання мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії;</li> <li>– сформованість знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі.</li> </ul>
Психолого-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– набуття спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей;</li> <li>– опанування методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва;</li> <li>– опанування методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації.</li> </ul>
Діяльнісно-творчий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність умінь застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоровозбережувальні технології інклюзивного спрямування;</li> <li>– здатність створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання;</li> <li>– здатність самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів.</li> </ul>

### Законодавча база інклюзивної освіти в Україні

<http://www.soippo.edu.ua/index.php/45-2010-11-24-15-06-39/3632-normativno-pravova-baza-z-pitan-inklyuzivnoji-osviti>

<b>Закони України</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Загальна декларація прав людини (1948 рік);</li> <li>– Конвенція про права осіб з інвалідністю;</li> <li>– Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» від 24.12.2015 № 911-VIII;</li> <li>– Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII;</li> <li>– Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 06.09.2018 № 2541-VIII;</li> <li>– Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX.</li> </ul>
<b>Постанови Кабінету Міністрів України</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 № 576 «Про внесення змін до Типового положення про комісію з питань захисту прав дитини і Положення про загальноосвітній навчальний заклад»;</li> <li>– Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 № 526-р «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 15 листопада 2017 № 863 «Про внесення змін до Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 № 88 «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 році»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 27 лютого 2019 № 129 «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2019 році»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 № 530 «Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 № 635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти»;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 № 636 «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 № 779 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 09 грудня 2020 № 1289 «Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 28 липня 2021 р. № 769 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 15 грудня 2021 р. № 1321 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2022 № 483 «Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 року № 530 і від 15 вересня 2021 № 957»;</li> <li>– Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2022 № 493 «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр».</li> </ul>
<p><b>Накази Міністерства освіти і науки України</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.02.2018 № 90 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 06 грудня 2010 року № 1205»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.03.2018 № 271 «Про затвердження Примірного переліку корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних закладів освіти»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.04.2018 № 414 «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 03.05.2018 № 447 «Про затвердження Примірного переліку обладнання для оснащення інклюзивно-ресурсних центрів»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти»;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.06.2018 № 677 «Про затвердження Порядку створення груп подовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.07.2018 № 815 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12.06.2018 № 627»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2018 № 1109 «Про деякі питання документів про загальну середню освіту»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.12.2018 № 1369 «Про затвердження Порядку проведення державної підсумкової атестації»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.07.2019 № 955 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 року № 8»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.03.2022 № 274 «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні»;</li> <li>– Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2022 № 769 «Про внесення змін до типової освітньої програми для 5-10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами».</li> </ul>
<p><b>Листи Міністерства освіти і науки України</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 10.01.2017 № 1/9-2 «Про сучасні підходи до навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами»;</li> <li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 19.09.2017 № 1/11-9320 «Про організацію корекційно-розвиткової роботи з дітьми із порушеннями слуху, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах»;</li> <li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 29.11.2017 № 1/9-639 «Щодо Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами»;</li> <li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 13.11.2018 № 1/9-691 «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти»;</li> <li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 05.04.2019 № 1/9-223 «Щодо забезпечення доступності закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами»;</li> <li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 10.04.2019 № 1/9-235 «Щодо порядку зарахування дітей до інклюзивних та спеціальних груп закладів дошкільної освіти»;</li> <li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 26.06.2019 № 1/9-409 «Щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти у 2019/2020 н. р.»;</li> <li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 20.08.2019 № 1/9-525 «Щодо організації форм здобуття загальної середньої освіти»;</li> </ul>

- Лист Міністерства освіти і науки України від 26.05.2020 № 1/9-278 «Щодо організації роботи інклюзивно-ресурсних центрів»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 04.06.2020 № 1/9-302 «Щодо надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами закладами освіти в літній період»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 № 1/9-328 «Щодо методичних рекомендацій з організації психолого-педагогічного консилиуму для проведення повторної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 25.06.2020 № 1/9-348 «Щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 07.07.2020 № 1/9-363 «Щодо застосування Порядку організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 31.08.2020 № 1/9-495 «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 30.08.2021 № 1/9-436 «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 16.11.2021 № 1/19832-21 «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів у зв'язку з прийняттям постанови Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 29.12.2021 № 1/23101-21 «Про методичні рекомендації для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти щодо встановлення категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів) та визначення рівня підтримки в освітньому процесі»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 30.12.2021 № 1/23180-21 «Про визначення рівня підтримки у дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають дошкільну освіту в інклюзивних групах»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 15.06.2022 № 1/6435-22 «Щодо забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 27.07.2022 № 1/8504-22 «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 19.08.2022 № 1/9540-22 «Щодо асистента учня (дитини) в закладах освіти»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 06.09.2022 № 1/10258-22 «Про організацію освітнього процесу дітей з

	<p>особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році»;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 27.09.2022 № 4/2703-22 «Про створення ресурсних кімнат»;</li><li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 29.09.2022 № 1/11471-22 «Про роботу асистентів учителів»;</li><li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 23.06.2023 № 1/9075-23 «Про створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти»;</li><li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 15.08.2023 № 1/12132-23 «Щодо надання роз'яснень про комплектування спеціальних груп у закладах дошкільної освіти»;</li><li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 21.08.2023 № 1/12490-23 «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2023/2024 навчальному році»;</li><li>– Лист Міністерства освіти і науки України від 31.08.2023 № 1/13094-23 «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році».</li></ul>
--	--

## Переваги музикотерапії (Bielski, 2020).

<p><b>підвищення фізичної життєвої сили:</b> релаксація, відпочинок тіла та розуму (переваги, які необхідно відчувати після занять музикотерапією, – це відчуття розслаблення, більш енергійне тіло і більш свіжий розум);</p>	<p><b>здоров'я та душа</b> (музика дає відчуття спокою, як моральне виховання, контроль над емоціями, духовний розвиток, лікування психологічних розладів);</p>	<p><b>зменшує больові відчуття</b> (музика впливає на вегетативну нервову систему, частину нервової системи, відповідальну за контроль артеріального тиску, частоти серцевих скорочень і роботи мозку, яка контролює почуття та емоції);</p>
<p><b>балансування тіла</b> (музична стимуляція допомагає збалансувати органи рівноваги, що знаходяться у вухах і мозку. Якщо органи рівноваги здорові, то і робота інших органів тіла стає більш збалансованою і здоровою);</p>	<p><b>підвищує імунітет</b> (якщо тип музики, який ми чуємо, є відповідним і прийнятним для людського організму, то організм відреагує вивільненням гормону (серотоніну), який може викликати задоволення і насолоду, так що організм стане сильнішим (з підвищенням імунної системи) і зробить нас здоровішими);</p>	<p><b>удосконалення фізичних вправ</b> (прослуховування музики під час тренування може забезпечити краще тренування кількома способами, включаючи підвищення витривалості, покращення настрою та відволікання людини від будь-яких неприємних відчуттів під час тренування);</p>
<p><b>усунення втоми; усунення тривоги та напруги; підвищення концентрації, підвищення творчих здібностей; удосконалення інтелекту</b> (ефект музикотерапії, здатний підвищити інтелект людини, називається ефектом Моцарта. Це було науково досліджено Френсісом Раушером та співавторами з Каліфорнійського університету);</p>	<p><b>підвищення мотивації</b> (мотивація – це процес, який може народитися тільки при певних почуттях і настроях. Якщо є мотивація, виникне ентузіазм і всі справи можна буде виконувати. І навпаки, якщо мотивація сквона в кайдани, то дух стає занепалим, слабким, немає енергії рухатися); особистісний розвиток (є впливовою на саморозвиток людини. Музика, яку слухає людина, також може визначати її особистісні якості); покращує пам'ять (музична терапія може поліпшити пам'ять і запобігти старості. Це може статися тому, що частина мозку, яка обробляє музику, розташована поруч із пам'яттю. Тому, коли хтось тренує мозок за допомогою музичної терапії, то автоматично тренується і його пам'ять).</p>	

Рис. Г.1

**Підгрунття формування готовності  
майбутнього вчителя музичного мистецтва  
до інклюзивного навчання учнів основної школи**

<p>розроблення принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів;</p>	<p>оригінальне конструювання освітнього інклюзивного процесу (раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів освітнього процесу у світлі нових завдань, які висуваються перед основною школою у контексті дослідження);</p>	<p>комплексне та варіативне використання у професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань та практичних навичок;</p>
<p>бачення нової проблеми у зовнішній знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її вирішення;</p>	<p>проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності; володіння формами і методами керівництва музичним мистецтвом в інклюзивному навчанні учнів основної школи;</p>	<p>реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва.</p>

Рис. Г.1.1.

**Критерії та показники  
сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва  
до інклюзивного навчання учнів основної школи**

<u>Критерії</u>	<u>Показники</u>
Мотиваційно-потребовий (мотиваційно-ціннісний компонент)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– міра усвідомлення цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва;</li> <li>– ступінь потреби в оволодінні ефективними методами інклюзивної музично-педагогічної діяльності;</li> <li>– рівень самомотивація до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи.</li> </ul>
Пізнавально- змістовний (когнітивно-знаннєвий компонент)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень знань законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей</li> <li>– рівень ґрунтовності знань мистецьких теорій, методів, методик і технологій інклюзивного навчання засобами музичного мистецтва;</li> <li>– міра сформованості знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі.</li> </ul>
Емоційно-емпатійний (психолого-комунікативний компонент)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– міра набуття спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей;</li> <li>– ступінь опанування методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації;</li> <li>– рівень опанування методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва</li> </ul>
Діяльнісно-кредитивний (діяльнісно-творчий компонент)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень сформованості умінь креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування;</li> <li>– ступінь опанування здатністю креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання;</li> <li>– ступінь сформованості здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи.</li> </ul>

**Обґрунтування показників мотиваційно-потребового критерію сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів**

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>
<b>Мотиваційно-потребовий</b>	<p>Одним із важливих його показників є міра усвідомлення майбутніми педагогами-музикантами цінності власного здоров'я і здоров'я майбутніх учнів та спрямованості до здоров'язберезувальної діяльності засобами музичного мистецтва. Китайський учений Юйянь Шаоцян, предметом дослідження якого стало формування вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язберезувальних технологій, слушно акцентує увагу на важливості свідомого ставлення студентів до здоров'я свого і вихованців, разом з тим їм необхідно оволодіти способами здоров'язбереження й покращення, подолання власних комплексів з фізичних зусиль, системності у виконанні фізичних вправ, дотримання режиму харчування, здорового способу життя (Юйянь Шаоцян, 2022, с. 125).</p> <p>Наступним показником зазначеного критерію вважаємо ступінь потреби в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності. Наявність потреби до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, яким потрібно допомогти соціалізуватися, відчувати себе членом учнівського колективу за допомогою музичного мистецтва свідчить про гуманізм і високу духовність учителя, який намагається знаходити і застосовувати найбільш ефективні методи, методики, технології для інклюзивного навчання школярів на уроках музичного мистецтва та в гуртковій роботі.</p> <p>Найвищим виявом мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в інклюзивних класах є їх рівень самомотивації до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи. Саме рівень самомотивації студентів свідчить про відчуття ними смислу й мети в майбутній інклюзивній діяльності, глибину внутрішніх мотивів, інтересу, потреби, психологічної установки і силу переконання щодо перетворювального впливу музичного мистецтва на особистість дитини, яка бажає і потребує освітнього включення в суспільство.</p>

Таблиця Е.2.

**Обґрунтування показників пізнавально-змістовного критерію сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів**

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<b>Пізнавально-змістовний</b>	<p>Одним із показників зазначеного компоненту вважаємо <i>рівень знань законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей</i>. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні знати особливості навчання різних груп дітей, які потребують освітньої інклюзії, це не тільки діти, які мають обмеження за станом здоров'я, діти-переселенці, але й діти, які мають високий навчальний потенціал, що надає їм можливість прискорено закінчити школу.</p> <p>Наступним показником пізнавально-змістовного критерію вважаємо <i>рівень ґрунтовності знання мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії</i>. Майбутні учителі музичного мистецтва в своїй майбутній професійній діяльності повинні використовувати знання попереднього науково-теоретичного музично-педагогічного досвіду вітчизняних і зарубіжних науковців та викладачів-практиків, які популяризують власні методики й технології та навчально-методичні матеріали для інклюзивного музичного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.</p> <p>Важливим показником досліджуваного критерію є <i>міра сформованості знань щодо майбутніх учителів музичного мистецтва сучасних типових освітніх і навчальних програм для навчання учнів, наразі – в інклюзивному середовищі</i>. Сучасна загальна початкова мистецька, музична освіта керується вимогами типових освітніх програм Нової української школи. Основна школа, яка обіймає 5-9 класи закладів загальної середньої освіти, керується навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів, розробником якої є колектив укладачів на чолі з Л. Масол, яка оновлена робочою групою на чолі з Л. Гайдамакою в 2017 р. (Масол, 2012). Знання змісту й рекомендацій навчальних програм інтегрованого курсу «Мистецтво», результати навчання за якою, окреслено в Державному стандарті базової середньої освіти, є необхідним у роботі з дітьми, які потребують спеціальної освітньої опіки.</p>

Таблиця Е.3.

**Обґрунтування показників емоційно-емпатійного критерію  
сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до  
інклюзивного навчання учнів**

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<b>Емоційно-емпатійний</b>	<p>Серед його вагомих показників, є: <i>міра набуття майбутніми вчителя музичного мистецтва спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей</i>. Спеціальні знання передбачають вивчення студентами теоретичних основ загальної, вікової психології й педагогіки, психології й педагогіки творчості, музичної психології й педагогіки. Важливо, щоб студенти опанували як теоретичними засадами, так і практичним, вони повинні знати методи діагностики знань, умінь, здатностей, розвитку здібностей дитини, методи визначення специфіки її психо-емоційної сфери, методи гармонізації емоційного стану учня, розвитку емпатії до людей, з якими спілкується та навколишнього світу.</p> <p>Зазначений показник емоційно-емпатійного критерію пов'язаний з таким його показником – <i>ступінь опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва методами формування в учнів «гнучких навичок» soft skills у процесі мистецької комунікації</i>. Це такі навички міжособистісного спілкування: стресостійкість, самопрезентація, вербальна і невербальна комунікація, критичне мислення, емоційний інтелект. Однією із найскладніших проблем, яка виникає в процесі інклюзивного включення учнів, які мають особливі освітні потреби, є питання налагодження комунікації між всіма здобувачами освіти в інклюзивних класах та соціалізації школярів, які потребують інклюзивного навчання. Майбутні вчителі повинні володіти методами взаємодії учнів з особливими освітніми потребами з колективом, створення атмосфери спокійного прийняття особливостей однокласників, налагодження дружніх стосунків з учнями в школі та поза її межах.</p> <p>Цінним показником досліджуваного критерію вважаємо <i>рівень опанування методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва</i>. Оскільки музичне мистецтво має значний потенціал у збагаченні й розвитку емоційної сфери дитини, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні мати знання щодо впливу різних за жанрами й стилями музичних творів, творчості визначених композиторів на емоційний стан учнів. Прикладом гармонізуючого впливу музики, яка розвивають здатності учнів та учениць до художньо-емоційного сприймання музичних творів, емпатії можуть слугувати високохудожні твори зарубіжних композиторів В. Моцарта, Ф. Шопена, Ф. Шуберта, українських композиторів В. Сильвестрова, Б. Фільц та ін. Художній світ музики мотивує, надихає на оптимізм, життєдайність і позитивне ставлення до оточуючого світу, виховує толерантність, здатність співпереживати в музиці й у житті, що є важливими загальнолюдськими цінностями як для вчителя, так і для його вихованців.</p>



Таблиця Е.4.

**Обґрунтування показників діяльнісно-креативного критерію  
сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до  
інклюзивного навчання учнів**

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<b>Діяльнісно-креативний</b>	<p>Важливим показником зазначеного критерію вважаємо <i>рівень сформованості умінь креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування. У процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності майбутні вчителі музичного мистецтва повинні не тільки ознайомитися з методами, методиками, технологіями інклюзивного музичного навчання, але й опанувати вміння використовувати їх на практиці, креативно застосовувати з урахуванням особливостей учнів, які потребують спеціального підходу на засадах індивідуального підходу. Для здобувачів освіти з проблемами опорно-рухової системи, зору, слуху, емоційно-почуттєвої сфери (зокрема, діти-переселенці), а також – музично обдарованих учнів розроблено у вітчизняній освітній практиці значна кількість інноваційних методик й технологій інклюзивного навчання, які можна модифікувати для уроків музичного мистецтва та позаурочної діяльності.</i></p> <p>Саме тому, наступним показником діяльнісно-креативного критерію є ступінь опанування студентами <i>здатністю креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання. Впровадження нових методик і технологій інклюзивного музичного навчання потребує від майбутнього вчителя креативного підходу щодо створення відповідного навчально-методичного забезпечення на основі принципів інноваційності, доступності, послідовності, інтерактивності. Таке забезпечення повинно бути сучасним, яскравим, викликати в здобувачів освіти зацікавленість, задоволення, радість творчості, бажання працювати в команді й забезпечувати процес інклюзивного навчання на уроках музичного мистецтва й в позаурочній діяльності відносно: презентації різних видів – інформаційних, інтерактивних, музичних, які дають можливість ознайомитися з культурою світу, композиторами та їх творчістю тощо; музично-розвиваючі ігри для м'язового тренування рук; спеціалізовані комп'ютерні ігри для розвитку логіки, емоцій, комунікативних здатностей; комп'ютерні програми для закріплення правильної вимови, інтеграції абстрактної ідеї з конкретними елементами, спілкування озвученими картинками; плакати, малюнки, графіки, картки з ілюстраціями словесною та жестовою мовами для розвитку співу й мовлення, музичне лото, колекції-підбірки музичних творів для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби тощо. Велике значення мають і засоби навчання реабілітаційного спрямування, які враховують специфіку інклюзивних класів. До таких засобів відносяться: музичні</i></p>

інструменти, інтерактивна дошка, комп'ютери, гаджети, мультимедійний проектор для збільшення зображень, відеопроєктор для показу відеоматеріалів із текстовим рядком, синтезатор українського мовлення, навушники для індивідуального використання, стіл для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату тощо. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні знати й розуміти, які реабілітаційні засоби навчання будуть доречними в опануванні учнями з особливими освітніми потребами музичним мистецтвом.

Наступний показник досліджуваного критерію пов'язаний з двома попередніми, оскільки відображає *ступінь сформованості здатності майбутніх учителів музичного мистецтва самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів*. Наявність устремління й дієвості в самовдосконаленні у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних й інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти є однією з найголовніших особистісно-професійних рис сучасного вчителя в Україні, оскільки в умовах війни кількість учнів, які потребують допомоги держави, школи, вчителя в освітньому процесі, суттєво збільшилася. Самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва повинно спрямовуватися на професійне зростання із врахуванням специфіки й існуючого музично-педагогічного досвіду роботи з учнями, які потребують передусім соціального включення в процесі здобуття освіти та власний особистісний розвиток на терпиме, гуманне ставлення до дітей, оскільки від цього залежить і толерантне налаштування до них учнів класу. Саме в процесі самовдосконалення проявляється креативність майбутніх педагогів, оскільки воно передбачає і підвищення кваліфікації з означеного питання, стажування й участі в конференціях, вебінарах, тренінгах, на яких можливо отримати нові знання і вміння та спробі апробувати їх під час педагогічної практики, що забезпечить підвищення рівня готовності студентів до інклюзивного музичного навчання учнів у закладах загальної середньої освіти.

**Характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів  
музичного мистецтва до інклюзивного навчання  
учнів основної школи**

*Початковий рівень* – неусвідомленість важливості цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва; низький ступінь потреби в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності; невиражена самомотивація до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи; відсутність знань законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей; фрагментарні знання мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії; незначне засвоєння знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі; відсутність спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей; не володіння методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації; не володіння методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва; відсутність умінь креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування; неспроможність креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання; нерозвиненість здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи.

*Репродуктивний рівень* – посередня усвідомленість важливості цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва; поверхова потреба в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності; слабо виражена самомотивація до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи; наявність певних знань законодавчих і нормативних документів

про інклюзивну освіту дітей; епізодичні знання мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії; наявність певних знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі; наявність деяких спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей; посередня спроможність у володінні методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації; посереднє володіння методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва; слабо виражені уміння креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язберезувальні технології інклюзивного спрямування; недостатня спроможність креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання; недостатня розвиненість здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи.

*Продуктивний рівень* – усвідомлення цінності здоров'я та необхідності спрямованості до здоров'язберезувальної діяльності засобами музичного мистецтва; потреба в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності; наявність певної самомотивації до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи; наявність знань законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей; наявність знань мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії; наявність знань щодо сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі; відсутність спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей; володіння методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації; володіння методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва; наявність умінь креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного

мистецтва, арт-методики, здоров'язберезувальні технології інклюзивного спрямування; спроможність креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання; наявність здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи.

*Креативний рівень* – яскраво виражена усвідомленість цінності здоров'я та спрямованість до здоров'язберезувальної діяльності засобами музичного мистецтва; високий ступінь потреби в оволодінні ефективними методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності; самомотивація до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи; наявність базових і додаткових знань законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей; високий рівень знань мистецьких теорій, методик і технологій щодо музично-педагогічної діяльності в освітній інклюзії; добра орієнтація в сучасних шкільних робочих програм для навчання в інклюзивному середовищі; наявність базових і додаткових спеціальних знань з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей; достатнє володіння методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації; вільне володіння методами роботи з емоційною сферою учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва; стійкі вияви креативності в застосовуванні на практиці методів інклюзивного навчання дітей, інноваційних технологій інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методик, здоров'язберезувальних технологій інклюзивного спрямування; висока спроможність креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання; розвиненість здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи.

## Анкета № 1

**для виявлення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента структури готовності майбутніх учителів в формуванні готовності до інклюзивного музичного навчання учнів основної школи**

Вік \_\_\_\_\_ р.

Стать \_\_\_\_\_

Місце навчання \_\_\_\_\_

Освітньо-кваліфікаційний рівень \_\_\_\_\_

Форма навчання \_\_\_\_\_

Курс навчання \_\_\_\_\_

1. Чи мотивовані Ви до виконання професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного музичного навчання учнів основної школи?
2. Чи спрямовані Ви прививати культуру здоров'я учням, здійснювати здоров'язбережувальну діяльність засобами музичного мистецтва?
3. Чи маєте Ви потребу у здійсненні інклюзивної освітньої діяльності засобами музичного мистецтва?
4. Чи потребує, на Вашу думку, вчитель музичного мистецтва володіти методами музично-педагогічної інклюзивної діяльності у роботі з учнями основної школи, зокрема – творчими?
5. Чи спонукає Вас освітній процес до самомотивації в поглибленні знань до інклюзивного музичного навчання учнів основної школи?
6. Чи вважаєте Ви позитивним моментом те, що учні з освітніми потребами включені у спільний освітній процес?
7. Чи є мотивованим чинником важливість соціально-психологічної роботи вчителя адаптації учнів з особливими освітніми потребами в середовищі основної школи?
8. Чи потребуєте Ви поглиблення своїх наукових знань, використовуючи креативний підхід задля покращення освітнього процесу та зацікавлення учнів з особливими потребами засобами музичного мистецтва?

*Ключ для підрахунків:*

7 – 8 відповідей «так» – креативний рівень;

5 – 6 відповідей «так» – продуктивний рівень;

3 – 4 відповідей «так» – репродуктивний рівень;

1 – 2 відповідей «так» – початковий рівень.

Початковий (1-2 бали), репродуктивний (3-4 бали), продуктивний (5-6 балів), креативний (7-8 балів).

## Опитувальник № 1

для визначення думки студентів щодо усвідомлення цінності здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва (модифіковано методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації»)

*Інструкція.* Вам буде надано 1 набір із 16 картками із позначенням цінностей здоров'я та спрямованості до здоров'язбережувальної діяльності засобами музичного мистецтва.

Уважно вивчіть таблицю оцініть важливість цінності для Вас у порядку значенності за схемою:

1 бал – початковий рівень; 2 бали – репродуктивний рівень; 3 бали – продуктивний рівень; 4 бали – креативний рівень.

### Цінності здоров'я та здоров'язбережувальної діяльності

	Здоров'язбережувальний світогляд	
	Знання про здоров'я	
	Вміння зберігати здоров'я	
	Культура здоров'я	
	Позитивний настрій	
	Музикотерапевтична творчість	
	Наявність однодумців-колег в інклюзивній освітній діяльності	
	Суспільне визнання здоров'язбережувальної діяльності	
	Власне вдосконалення в інклюзивній освітній діяльності і потреба у її здійсненні засобами музичного мистецтва	
0	Свобода в житті й професійній діяльності	
1	Упевненість у своїх силах	
2	Можливість збільшити коло своїх знань в інклюзивній діяльності засобами музичного мистецтва	
3	Матеріальне забезпечення для збереження здоров'я	
4	Комунікація з іншими	
5	Мистецько-творчі здобутки	
6	Здоровий спосіб життя	

### БЛАНК САМОЗВІТУ № 1

для виявлення рівня самомотивації до здійснення освітньої інклюзії в процесі навчання, виховання, розвитку учнів основної школи, за шкалою самооцінювання – від 1 до 8 балів.

1) відчуваю інтерес до нового для мене виду діяльності, якою є інклюзивне навчання дітей: 1–2–3–4–5–6–7–8 (непотрібне викреслити);

2) мені цікаво навчати учнів, які мають особливі освітні потреби прекрасне, любити музику, спілкуватися з мистецтвом: 1–2–3–4–5–6–7–8 (непотрібне викреслити);

3) маю потребу в застосуванні методів, методик, технологій інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, які сьогодні мають психо-емоційні проблеми у зв'язку з військовими подіями: 1–2–3–4–5–6–7–8 (непотрібне викреслити);

4) маю бажання й потребу працювати в інклюзивних класах після закінчення університету: 1–2–3–4–5–6–7–8 (непотрібне викреслити);

5) відчуваю інтерес працювати з різними категоріями учнів, які потребують освітньої інклюзії: 1–2–3–4–5–6–7–8 (непотрібне викреслити);

6) намагаюся ознайомитися з новими методами, методиками, технологіями інклюзивного музичного навчання учнів: 1–2–3–4–5–6–7–8 (непотрібне викреслити);

7) мені важливо навчити учнів позитивному ставленню до світу, мистецтва, одноліток, спілкування в школі: 1–2–3–4–5–6–7–8 (непотрібне викреслити);

8) відвідую різні конференції, вебінари, тренінги з інклюзивного навчання дітей: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити): 1–2–3–4–5–6–7–8 (непотрібне викреслити).

### Додаток К 1

#### Таблиця К.1.1

**Результати діагностичного зрізу з визначення рівнів сформованості  
мотиваційно-ціннісного компоненту структури готовності  
майбутніх учителів музичного мистецтва  
до інклюзивного навчання учнів основної школи**

Рівень сформованості компоненту	1 показник		2 показник		3 показник		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
Експериментальна група								
Початк.	3	11,54	9	34,61	12	46,15	8	30,77
Репрод.	16	61,54	12	46,15	8	30,77	12	46,15
Прод.	4	15,38	4	15,38	5	19,23	4	15,38
Креат.	3	11,54	1	3,85	1	3,85	2	7,7
Контрольна група								
Початк.	4	13,33	11	36,67	14	46,7	10	33,33
Репрод.	17	56,67	12	40	10	33,33	13	43,33
Прод.	5	16,67	6	20,03	5	16,67	5	16,67
Креат.	4	13,33	1	3,3	1	3,3	2	6,67



## Тест № 1

**для виявлення рівнів знань майбутніх учителів музичного мистецтва щодо законодавчих та нормативних документів про інклюзивну освіту дітей**

1. У яких законодавчих документах урегульовано питання інклюзивної освіти дітей в Україні (необхідне підкреслити):

а) Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029;

б) Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність», Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів;

в) Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», концепція «Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки».

2. Відмітьте документ, у якому дається визначення поняття «інклюзивне навчання»:

а) Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова – активність – здоровий спосіб життя – здорова нація»;

б) Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015-2025 років;

в) Концепція розвитку системи громадського здоров'я, Міжгалузева програма «Здоров'я нації»;

г) Національна програма «Репродуктивне здоров'я»;

д) Закон України «Про вищу освіту»;

е) Закон України «Про освіту».

3. Позначте документ, у якому дається визначення поняття «інклюзивне освітнє середовище»:

а) Закон України «Про вищу освіту»;

б) Закон України «Про освіту»;

в) Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність».

4. Позначте документ, у якому надається визначення поняття «особа з особливими освітніми потребами»:

а) Закон України «Про вищу освіту»;

б) Закон України «Про освіту»;

в) Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність».

5. У якому законодавчому документі зазначається про принцип освітньої діяльності – забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності:

а) Закон України «Про вищу освіту»;

б) Закон України «Про освіту»;

- в) Закон України «Про повну загальну середню освіту»,
- г) Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність».

6. У якому законодавчому документі зазначається, що «забезпечення рівного доступу до здобуття повної загальної середньої освіти забезпечується шляхом використання розвиваючих засобів і методів навчання, що враховують особливі освітні потреби учнів та сприяють успішному засвоєнню змісту навчання і розвитку дитини»:

- а) Закон України «Про вищу освіту»;
- б) Закон України «Про освіту»;
- в) Закон України «Про повну загальну середню освіту»,
- г) Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність».

7. У якому законодавчому документі зазначається, що «навчання дітей, які є сліпими, глухими чи сліпоглухими, за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей мов, методів і способів спілкування в освітньому середовищі (просторі), яке максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку, зокрема шляхом використання в освітньому процесі української жестової мови та/або абетки Брайля»:

- а) Закон України «Про вищу освіту»;
- б) Закон України «Про освіту»;
- в) Закон України «Про повну загальну середню освіту»,
- г) Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність».

8. У якому законодавчому документі зазначається, що «для навчання, професійної підготовки або перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами застосовуються види та форми здобуття освіти, що враховують їхні потреби та індивідуальні можливості»:

- а) Закон України «Про вищу освіту»;
- б) Закон України «Про освіту»;
- в) Закон України «Про повну загальну середню освіту»,
- г) Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність».

## Тест № 2

**для виявлення ґрунтовності знань мистецьких теорій, методів, методик і технологій інклюзивного навчання засобами музичного мистецтва**

1. Технологію інклюзивного навчання із використанням музично-дидактичної гри для розвитку логіки доцільно застосовувати з учнями, які:

- а) мають порушення мовлення;
- б) мають порушення опорно-рухового апарату;
- в) із сенсорними порушеннями (зі зниженим зором).

2. Інтерактивний альбом з відтворенням звуків для розвитку слухового відчуття доцільно застосовувати з учнями, які мають:

- а) порушення опорно-рухового апарату;
- б) сенсорні порушення (зі зниженим зором);
- в) порушення слуху.

2. Метод «Пізнавального інклюзивного музичного навчання», це:

а) спосіб пізнання мистецьких теорій, методик і технологій навчання учнів, які потребують освітньої інклюзії;

б) спосіб досягнення комунікації учнів;

в) спосіб досягнення музичного розвитку учнів.

3. Методика «Імітації майбутньої індивідуальної інклюзивної діяльності»,

це:

а) комплекс способів досягнення комунікації учнів;

б) комплекс способів моделювання майбутніх професійних ситуацій в інклюзивних класах із використанням музично-дидактичних ігор (ділові, рольові, стимуляційні, мозкова атака);

в) комплекс способів спілкування в процесі репродуктивної діяльності.

4. Метод «Пізнавальної класифікації» – це:

а) спосіб виявлення типових ознак визначених явищ;

б) спосіб класифікації законодавчих документів;

в) спосіб структурування методик і технологій інклюзивного навчання для структурування за певними ознаками і особливостями інклюзивного музичного навчання учнів основної школи

5. Метод «Сугестопедичного аутотренінгу» – це:

а) спосіб навіювання певного емоційного стану для активізації когнітивних процесів, як: мислення, увага, пам'ять, сприймання учнів з ООП;

б) спосіб моделювання майбутніх професійних ситуацій в інклюзивних класах із використанням музично-дидактичних ігор (ділові, рольові, стимуляційні, мозкова атака);

в) спосіб розв'язання питання, вирішення проблеми не через повідомлення, а через власний пошук, дослідження.

6. Теоретичні засади музичної педагогіки розкривали:

а) О. Михайліченко, О. Олексюк, О. Ростовський;

б) А. Соловяненко, Є. Мірошніченко, А. Кочерга;

в) Є. Станкович, Л. Дичко, Б. Фільц.

7. Хто є автором слів про завдання музичної педагогіки: «Провідними завданнями музичної педагогіки є художньо-творчий розвиток дітей, їх чутливість до музики, необхідність відкрити в ній животворне джерело людських почуттів і переживань»:

а) О. Олексюк; б) Г. Падалка; в) О. Ростовський; г) О. Рудницька.

8. Позначте автора, який надав визначення поняття «музична педагогіка»: «Музична педагогіка – це самостійна галузь мистецької педагогіки в системі теорії загальної педагогіки, яка, ґрунтуючись на відповідній методології, через багатокомпонентну (науково-методичний, дидактичний, комунікативний, виконавський, творчий) функціональність будь-якої музичної школи суб'єктивно спрямована на музичні розвиток, виховання та освіту кожної особи у процесі її творчої активності на шляху власної самореалізації з урахуванням специфічно-музичного соціального досвіду»:

а) О. Олексюк; б) Г. Падалка; в) Н. Гуральник; г) О. Рудницька.

**Діагностичні завдання № 1**  
**для визначення рівнів сформованості знань сучасних шкільних**  
**робочих програм для навчання з мистецтва, музичного мистецтва**

1. Назвіть типові освітні програми, якими керується загальна початкова мистецька, музична освіта.
2. Розкрийте їх специфіку.
3. Назвіть авторів навчальної програми з мистецтва, музичного мистецтва для основної школи закладів загальної середньої освіти.
4. Розкрийте її специфіку.
5. Назвіть альтернативні програми з музичного мистецтва попередніх років.
6. Розкрийте їх специфіку.

*Додаток Л 1*

*Таблиця Л.1.1.*

**Результати діагностичного зрізу з визначення рівнів сформованості**  
**когнітивно-знаннєвого компоненту структури готовності**  
**майбутніх учителів музичного мистецтва**  
**до інклюзивного навчання учнів основної школи**

Рівень формованості компоненту	1 показник		2 показник		3 показник		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
<b>Експериментальна група</b>								
Початк.	10	38,46	8	34,61	2	7,7	7	26,92
Репрод.	12	46,15	10	38,46	15	57,69	12	46,15
Прод.	2	7,7	6	23,07	7	26,92	5	19,23
Креат.	2	7,7	2	7,7	2	7,7	2	7,7
<b>Контрольна група</b>								
Початк.	11	36,67	9	30	4	13,33	8	26,67
Репрод.	13	43,33	11	36,67	17	56,67	14	46,67
Прод.	3	10	7	23,33	6	20	5	16,66
Креат.	3	10	3	10	3	10	3	10

### Бліц-опитування № 1

для перевірки сформованості спеціальних знань з розвитку емоційної сфери дітей, які мають інклюзивні освітні потреби

1. Чи маєте Ви знання про розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, які мають інклюзивні освітні потреби?

а). Так, маю; б). Так, маю, але не в повній мірі; в). Мої знання посередні; г). Мої знання поверхові.

2. Чи маєте Ви знання про особливості розвитку психо-емоційної сфери учнів різних вікових категорій, які мають інклюзивні освітні потреби?

а). Так, маю; б). Так, маю, але не повною мірою; в). Мої знання посередні; г). Мої знання поверхові.

3. Чи знаєте Ви про особливості музичного сприймання учнів основної школи?

а). Так, знаю; б). Так, знаю, але не в повній мірі; в). Мої знання посередні; г). Мої знання поверхові.

4. Чи знаєте Ви, які музичні твори впливають на підвищення позитивної емоційності учнів основної школи, які мають інклюзивні освітні потреби.

а). Так, знаю; б). Так, знаю, але не повною мірою; в). Мої знання посередні; г). Мої знання поверхові.

**Ключ:** відповідь а – 4 бали; відповідь б – 3 бали; відповідь в – 2 бали; відповідь г – 1 бал.

4– 6 балів початковий рівень, 7 – 10 балів – репродуктивний рівень, 11 – 13 балів – продуктивний рівень, 14 – 16 балів – креативний рівень,

### Тест № 1

«Диференційована шкала емоцій»

для визначення сформованості спеціальних знань майбутніх учителів музичного мистецтва з розвитку емоційної сфери дітей, які мають інклюзивні освітні потреби

(модифікація методики К. Ізарда)

Інструкція. Оцініть за 4-бальною шкалою, якою мірою поняття відповідає емоційному стану ваших вихованців у процесі емоційного сприймання музичного твору та управління цим процесом в учнів (поставте цифру праворуч біля кожного позначення емоції): 1 – зовсім не підходить; 2 – мабуть, правильно; 3 – досить правильно; 4 – правильно.

### Шкала емоцій

Шкала емоцій у поняттях			Сума	Емоція
Уважний	Сконцентрований	Зібраний		1. Інтерес
Задоволений	Щасливий	Радісний		2. Радість
Здивований	Уражений	Допитливий		3. Подив
Відчайдушний	Сумний	Зломлений		4. Горе
Розлючений	Гнівний	Божевільний		5. Гнів
Ворожість	Відраза	Огида		6 Відраза
Презирливий	Зневажливий	Гордовитий		7. Презирство
Переляк	Лячно	Паніка		8. Страх

Соромно	Боязко	Позорно		9. Сором
Недолік	Прогалина	Хиба		10. Провина

*Методика обробки результатів.* Підраховуються суми балів за кожним рядком, і вписуються в графу «сума». Потрібно визначити домінуючі емоції, що надають можливість описати самопочуття. 10 балів – початковий рівень сформованості знань майбутніх учителів музичного мистецтва з підготовки і розвитку емоційної сфери дітей, від 10 до 20 – репродуктивний, від 20 до 30 – продуктивний, від 30 до 40 креативний. Можна також порівняти суми позитивних і негативних емоцій.

$$\text{СП (самопочуття)} = \frac{\text{сума позитивних емоцій} \quad 1+2+3+9+10}{\text{сума негативних емоцій} \quad 4+5+6+7+8}$$

Якщо СП > 1, то самопочуття більше відповідає позитивному, якщо СП < 1 – негативному.

### Діагностичні завдання № 1

**для перевірки ступеню опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва методами формування в учнів «гнучких навичок» Soft skills у процесі мистецької комунікації та для перевірки ступеню опанування методами роботи з розвитку емоційної сфери учнів з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва**

- Визначите метод, який буде найбільш ефективно впливати на формування комунікативних умінь учнів:
  - метод бесіди; б) метод диспуту; в) метод творчого проєкту; г) метод спостереження.
- Якщо учень роздратований або засмучений, Ви будете застосовувати метод:
  - метод спостереження і невтручання; б) метод «питання-відповідь» при учнях; в) метод створення позитивної атмосфери.
- Якщо учень плаче, Ви будете:
  - заспокоювати словами й за допомогою музики; б) індивідуально підходити, зважаючи на особливості; в) спробую розсмішити за допомогою музики; г) залучу до гри з учнями.
- Якщо учень не спілкується з однокласниками, Ви будете використовувати метод:
  - дидактичної гри; б) сугестивний метод; в) диспуту.
- Потрібно визначити метод, який буде найбільш ефективно впливати на виклик емоційно-емпатійної реакції учнів на прослуханий музичний твір:
  - розповідь про музичний твір; б) розповідь про композитора, який створив твір; в) розповідь про музикантів-виконавців.
- Вкажіть метод, який буде найкраще формувати в учнів вміння працювати в команді:
  - метод творчого проєкту; б) метод «конкурс музикантів-виконавців»; в) метод диспуту.

7. Вкажіть метод, який допоможе учням краще відчутти художній образ музичного твору і передати під час виконання:

а) сугестивний; б) спостереження; в) гри.

8. Які види музичної діяльності Ви будете використовувати для формування комунікативних умінь учнів основної школи:

а) хоровий спів; б) участь у вокально-інструментальному ансамблі; в) прослуховування музики.

*Ключ для підрахунків:*

1 – в), 2 – в), 3 – б), 4 – а), 5 – а), 6 – а), 7 – а), 8 – б).

7 – 8 правильних відповідей – креативний рівень;

5 – 6 правильних відповідей – продуктивний рівень;

3 – 4 правильних відповідей – репродуктивний рівень;

1 – 2 правильних відповідей – початковий рівень.

Початковий (1-2 бали), репродуктивний (3-4 бали), продуктивний (5-6 балів), креативний (7-8 балів).

### *Додаток М 1*

*Таблиця М.1.1.*

**Результати діагностичного зрізу з визначення рівнів сформованості психологічно-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи**

Рівень сформованості компоненту	1 показник		2 показник		3 показник		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
<b>Експериментальна група</b>								
Початк.	8	30,77	7	26,92	6	23,07	7	26,92
Репрод.	11	42,3	10	38,46	14	53,85	12	46,15
Прод.	5	19,23	6	23,07	4	15,39	5	19,23
Креат.	2	7,69	3	11,55	2	7,69	2	7,69
<b>Контрольна група</b>								
Початк.	8	26,67	8	26,67	6	20	8	26,67
Репрод.	13	43,33	11	36,67	16	53,33	13	43,33
Прод.	7	23,33	8	26,67	6	20	7	23,33
Креат.	2	6,67	3	10	2	6,67	2	6,67

### Опитувальник № 1

для визначення рівнів сформованості умінь креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування

Методика дозволяє виявити рівень сформованості умінь майбутніх учителів музичного мистецтва креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного музичного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного музичного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування

**Інструкція.** Методика містить 8 запитань. У запропонованому нижче бланку Вам необхідно за 4-бальною шкалою провести самооцінку сформованості умінь креативно застосовувати на практиці методи, методики, технології інклюзивного музичного навчання учнів основної школи.

#### Питання опитувальника:

1. Чи є у Вас досвід застосовувати на практиці методи, методики, технології інклюзивного музичного навчання учнів основної школи?

1 2 3 4

2. Чи знаєте Ви про особливості використання інноваційних методів, методик, технологій музичного навчання учнів, які мають особливі освітні потреби

1 2 3 4

3. Чи спрямовані Ви на творчість у роботі з учнями, які мають особливі освітні потреби, під час майбутньої виробничої педагогічної практики в школі.

1 2 3 4

4. Чи вмієте Ви творчо застосовувати методи інклюзивного навчання учнів у практичній діяльності?

1 2 3 4

5. Чи вмієте Ви творчо застосовувати інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва на практиці?

1 2 3 4

6. Чи вмієте Ви творчо застосовувати інноваційні арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування?

1 2 3 4

7. Чи вмієте Ви творчо застосовувати методи, методики, технології інклюзивного музичного навчання учнів основної школи, відповідно до індивідуальних освітніх потреб?

1 2 3 4

8. Чи вважаєте Ви необхідним учителю музичного мистецтва мати сформовані вміння креативно застосовувати на практиці методи інклюзивного навчання дітей, інноваційні технології інклюзивного навчання дітей засобами музичного мистецтва, арт-методики, здоров'язбережувальні технології інклюзивного спрямування.



## Опитувальник № 2

**для визначення рівнів сформованості здатності креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання**

Методика дозволяє виявити рівень сформованості здатності майбутніх учителів музичного мистецтва креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби навчання.

**Інструкція.** Методика містить 8 запитань. У запропонованому нижче бланку Вам необхідно за 4-бальною шкалою провести самооцінку сформованості умінь креативно створювати і використовувати спеціальні навчально-методичні забезпечення, реабілітаційні засоби музичного навчання учнів основної школи, які мають особливі освітні потреби.

### **Питання опитувальника:**

1. Чи є у Вас досвід використання спеціального навчально-методичного забезпечення, реабілітаційних засобів музичного навчання учнів основної школи? 1,2,3,4

2. Чи цікаво Вам застосовувати інноваційні навчально-методичні матеріали у роботі з учнями, які мають особливі освітні потреби? 1,2,3,4

3. Чи вмієте Ви створювати навчально-методичні матеріали для роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби? 1,2,3,4

4. Чи вмієте Ви створювати музично-дидактичні ігри для розвитку логіки? 1,2,3,4

5. Чи вмієте Ви творчо використовувати програмно-апаратний комплекс для корекційно-розвиткової роботи учнів з ООП із застосуванням засобів музичного мистецтва?

6. Чи цікаво було б Вам створити рельєфні картки з ілюстраціями для дидактичних занять під музику, призначення яких – забезпечення розвитку мислення, мовлення, комунікації? 1,2,3,4

7. Чи застосовували б Ви моделі для розвитку немовленнєвих засобів спілкування у роботі з учнями з ООП, такі як: моделі обличчя з різними мімічними виразами; моделі тіла людини з рухомими частинами; моделі та іграшки тварин з рухомими частинами та в різних позах? 1,2,3,4

8. Чи змогли б Ви творчо використовувати в процесі різних видів музичної діяльності з учнями з ОПП адаптований музичний набір, який призначений для розвитку слухового сприймання і уваги, пам'яті, зняття емоційної напруги, й охоплює: музичну машину з інструментами, барабанну установку, музичний тамбурин, музичну карусель з дзвіночків, музичний равлик, міні-дзвіночки? 1,2,3,4

## БЛАНК САМОЗВІТУ № 1

**для визначення рівнів сформованості здатності самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи**

- 1) маю бажання самовдосконалюватися з інклюзивного навчання учнів основної школи: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити);
- 2) це є необхідним для моєї подальшої професійної діяльності: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити);
- 3) приділяю увагу вивченню нових методів, методик інклюзивного музичного навчання учнів: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити);
- 4) приділяю увагу ознайомленню з інноваційними технологіями інклюзивного музичного навчання учнів: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити);
- 5) під час навчальної практики відвідував(ла) інклюзивні класи в закладах загальної середньої освіти: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити);
- 6) є мета опанувати досвід роботи з учнями різних вікових категорій, які мають особливі освітні потреби: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити);
- 7) цікаво спостерігати за роботою асистента, вчителя музичного мистецтва в інклюзивних класах: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити);
- 8) відвідую (або збираюся відвідувати) конференції, вебінари, тренінги, які забезпечують підвищення кваліфікації з інклюзивної музичної освіти: 1 – 2 – 3 – 4 (непотрібне викреслити).

### *Додаток Н 1*

#### *Таблиця Н.1.1.*

**Результати діагностичного зрізу з визначення рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи**

Рівень сформованості компоненту	1 показник		2 показник		3 показник		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
<b>Експериментальна група</b>								
Початк.	4	15,38	4	15,38	5	19,23	4	15,38
Репрод.	16	61,54	15	61,54	15	57,69	16	61,54
Прод.	3	11,54	4	15,38	4	15,38	4	15,38
Креат.	3	11,54	2	7,7	2	7,7	2	7,7
<b>Контрольна група</b>								
Початк.	5	16,67	6	20	5	16,67	5	16,67
Репрод.	17	56,67	17	56,67	16	53,33	17	56,67
Прод.	6	20	6	20	6	20	6	20
Креат.	2	6,67	1	3,33	3	10	2	6,67

## Додаток Н 2

Таблиця Н.2.1.

**Результати діагностичного зрізу з визначення рівнів сформованості  
готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного  
навчання учнів основної школи**

Рівень сформованості готовності	1 компонент		2 компонент		3 компонент		4 компонент		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
Експериментальна група										
Початк.	8	30,77	7	26,92	7	26,92	4	15,38	7	26,92
Репрод.	12	46,15	12	46,15	12	46,15	16	61,54	13	50
Прод.	4	5,38	5	19,23	5	19,23	4	15,38	4	15,38
Креат.	2	7,7	2	7,7	2	7,69	2	7,7	2	7,7
Контрольна група										
Початк.	10	33,33	8	26,67	8	26,67	5	16,67	8	26,67
Репрод.	13	43,33	14	46,67	13	43,33	17	56,67	4	46,67
Прод.	5	16,67	5	16,66	7	23,33	6	20	6	20
Креат.	2	6,67	3	10	2	6,67	2	6,67	2	6,67

**Додаток П***Таблиця П.1.*

**Результати контрольного зрізу з визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи**

Рівень сформованості компоненту	1 показник		2 показник		3 показник		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
<b>Експериментальна група</b>								
Початк.	0	0	2	7,7	3	11,54	2	7,7
Репрод.	4	15,38	3	11,54	3	11,54	3	11,54
Прод.	15	61,54	13	50	12	46,15	13	50
Креат.	7	26,92	8	30,77	8	30,77	8	30,77
<b>Контрольна група</b>								
Початк.	3	10	9	30	12	40	8	26,67
Репрод.	16	53,33	12	40	12	40	13	43,33
Прод.	7	23,33	8	26,67	5	16,67	7	23,33
Креат.	4	13,33	1	3,3	1	3,3	2	6,67

*Таблиця П.2.*

**Результати контрольного зрізу з визначення рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компонента структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи**

Рівень сформованості компоненту	1 показник		2 показник		3 показник		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
<b>Експериментальна група</b>								
Початк.	1	3,85	1	3,85	2	3,85	1	3,85
Репрод.	2	7,7	2	7,7	2	7,7	2	7,7
Прод.	16	61,54	17	61,54	15	57,69	16	61,54
Креат.	7	26,92	6	23,07	7	26,92	7	26,92
<b>Контрольна група</b>								
Початк.	9	30	7	23,33	4	13,33	7	23,33
Репрод.	15	50	13	43,33	16	53,33	15	50
Прод.	3	10	7	23,33	7	23,33	5	16,66

Креат.	3	10	3	10	3	10	3	10
--------	---	----	---	----	---	----	---	----

Таблиця П.3.

**Результати контрольного зрізу з визначення рівнів сформованості психологічно-комунікативного компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи учнів основної школи**

Рівень сформованості компоненту	1 показник		2 показник		3 показник		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
Експериментальна група								
Початк.	1	3,85	1	3,85	2	3,85	1	3,85
Репрод.	3	11,54	2	7,7	2	7,7	2	7,7
Прод.	14	53,85	15	57,69	15	57,69	15	57,69
Креат.	8	30,77	8	30,77	7	26,92	8	30,77
Контрольна група								
Початк.	7	23,33	7	23,33	6	20	7	23,33
Репрод.	14	46,67	12	40	16	53,33	14	46,67
Прод.	7	23,33	8	26,67	6	20	7	23,33
Креат.	2	6,67	3	10	2	6,67	2	6,67

Таблиця П.4.

**Результати контрольного зрізу з визначення рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи**

Рівень сформованості компоненту	1 показник		2 показник		3 показник		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
Експериментальна група								
Початк.	1	3,85	1	3,85	2	3,85	1	3,85
Репрод.	4	15,38	3	11,54	3	11,54	3	11,54
Прод.	14	53,85	16	61,54	14	53,85	14	53,85
Креат.	7	26,92	6	23,07	7	26,92	7	26,92
Контрольна група								
Початк.	5	16,67	6	20	5	16,67	5	16,67
Репрод.	17	56,67	17	56,67	16	53,33	17	56,67
Прод.	6	20	6	20	6	20	6	20
Креат.	2	6,67	1	3,33	3	10	2	6,67

Таблиця П.5.

**Результати контрольного зрізу з визначення рівнів сформованості  
готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного  
навчання учнів основної школи**

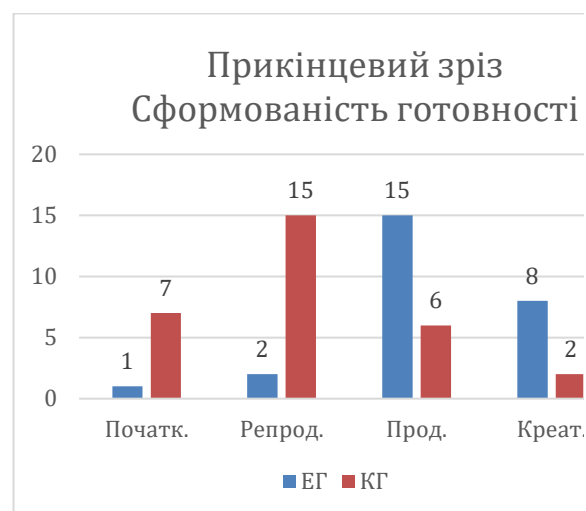
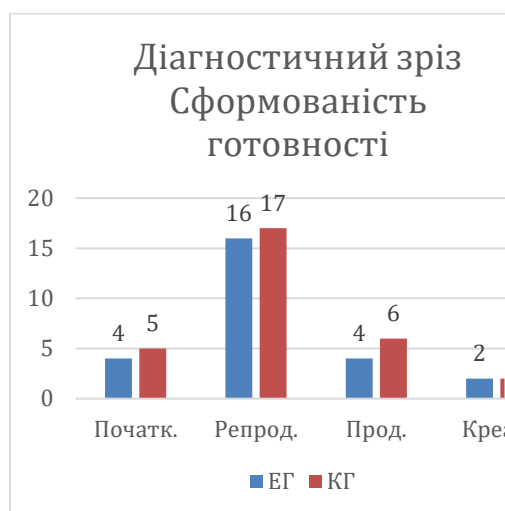
Рівень сформованості готовності	1 КОМПОНЕНТ		2 КОМПОНЕНТ		3 КОМПОНЕНТ		4 КОМПОНЕНТ		Z	
	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %	Абсол.	Результати у %
Експериментальна група										
Початк.	2	7,7	1	3,85	1	3,85	1	3,85	1	3,85
Репрод.	3	1,54	2	7,7	2	7,7	3	1,54	2	7,7
Прод.	13	50	16	61,54	15	57,69	14	53,85	15	57,69
Креат.	8	30,77	7	26,92	8	30,77	7	26,92	8	30,77
Контрольна група										
Початк.	8	26,67	7	23,33	7	23,33	5	16,67	7	23,33
Репрод.	13	43,33	15	50	14	46,67	17	56,67	15	50
Прод.	7	23,33	5	16,66	7	23,33	6	20	6	20
Креат.	2	6,67	3	10	2	6,67	2	6,67	2	6,67

## Додаток Р

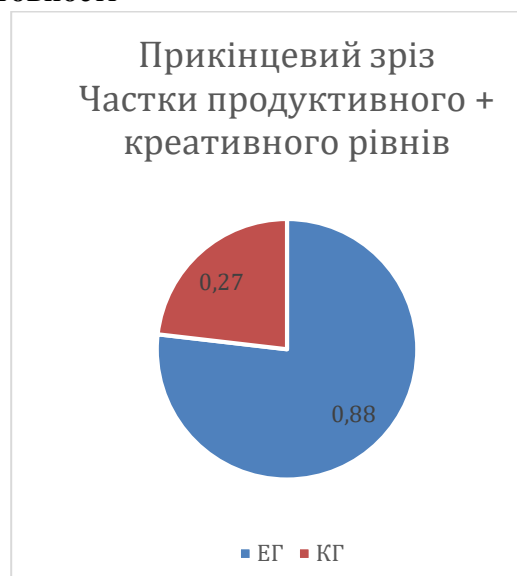
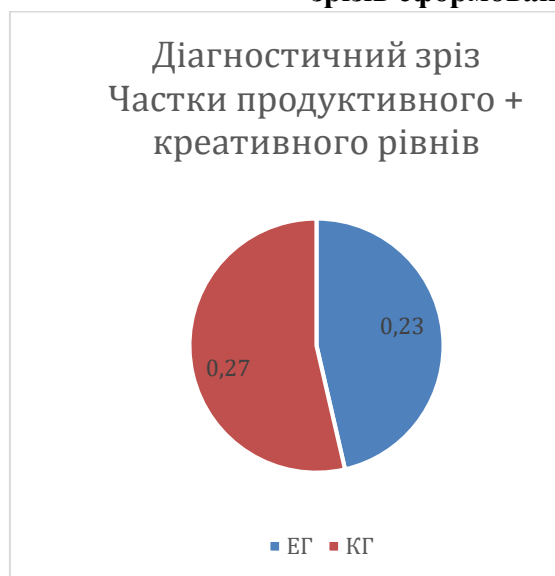
Таблиця Р.1

**Результати діагностичного та прикінцевого зрізів з визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи**

	Діагностичний зріз		Прикінцевий зріз	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початковий	4	5	1	7
Репродуктивний	16	17	2	15
Продуктивний	4	6	15	6
Креативний	2	2	8	2
Всього	26	30	26	30



**Рис. Р.1. Порівняння значень за рівнями для діагностичного та прикінцевого зрізів сформованості готовності**



**Рис. Р.2. Порівняння часток суми значень продуктивного та креативного рівнів для діагностичного та прикінцевого зрізів сформованості готовності**

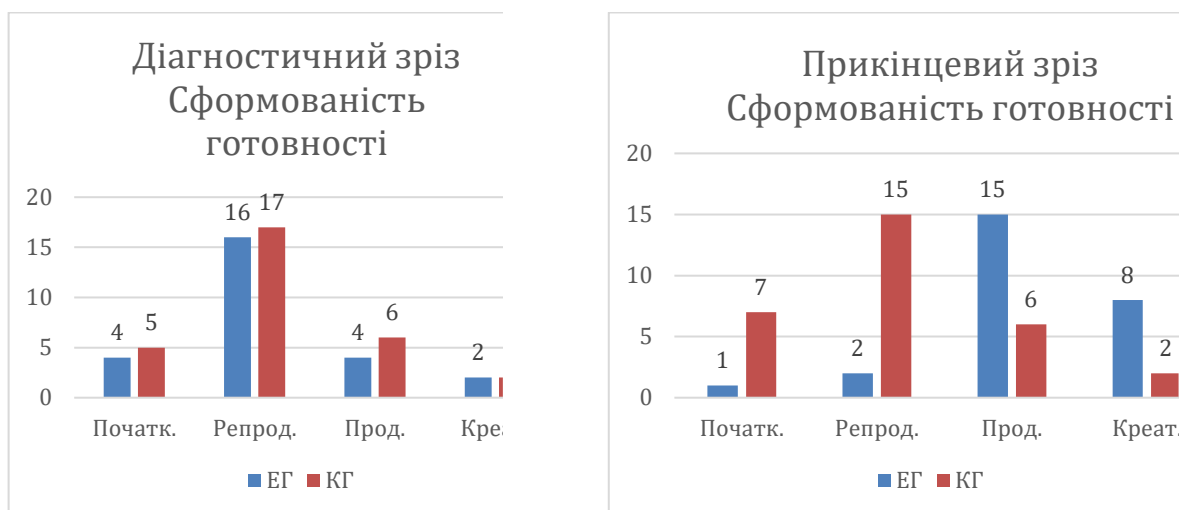
## Додаток С

Таблиця С.1.

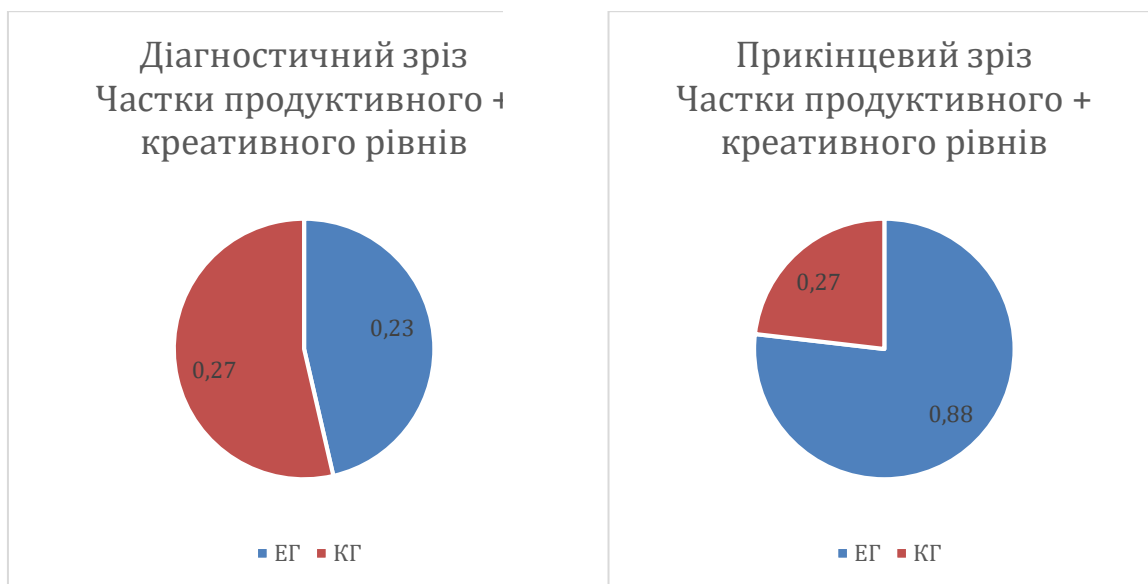
**Результати дослідження з використанням кутового перетворення  
Фішера сформованості готовності майбутніх учителів музичного  
мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи  
(продуктивний+креативний рівень)**

Сформованість готовності	Початк. + Репрод.	Продукт. +Креат.	Всього	Знач.	Висновок і коментар
ЕГ діагност.	20	6	26		<b>Гіпотеза Н0:</b> показники продуктивного + креативного рівнів діагностичного зрізу КГ та ЕГ не відрізняються.
КГ діагност.	22	8	30		
Частки	0,769	0,23	фемп =	<b>0,31</b>	
	0,733	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ прикінц.	3	23	26		<b>Гіпотеза Н1:</b> показник продуктивного + креативного рівнів сформованості готовності прикінцевого зрізу <b>ЕГ вищий</b> від КГ.
КГ прикінц.	22	8	30		
Частки	0,12	0,88	фемп =	5,09	
	0,73	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ діагност.	20	6	26		<b>Гіпотеза Н1:</b> показник продуктивного + креативного рівнів прикінцевого зрізу <b>ЕГ вищий</b> від показника діагностичного зрізу ЕГ.
ЕГ прикінц.	3	23	26		
Частки	0,77	0,23	фемп =	5,21	
	0,12	0,88	фкрит =	<b>1,64</b>	
КГ діагност.	22	8	30		<b>Гіпотеза Н0:</b> показники продуктивного + креативного рівнів прикінцевого та діагностичного зрізів КГ не відрізняються.
КГ прикінц.	22	8	30		
Частки	0,73	0,27	фемп =	0,00	
	0,73	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	





**Рис. С.1. Порівняння значень за рівнями для діагностичного та прикінцевого зрізів сформованості готовності**



**Рис. С.2. Порівняння часток суми значень продуктивного та креативного рівнів для діагностичного та прикінцевого зрізів сформованості готовності**

Таблиця С.2.

**Результати дослідження з використанням кутового перетворення Фішера  
сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного  
навчання учнів основної школи**

**(креативний рівень)**

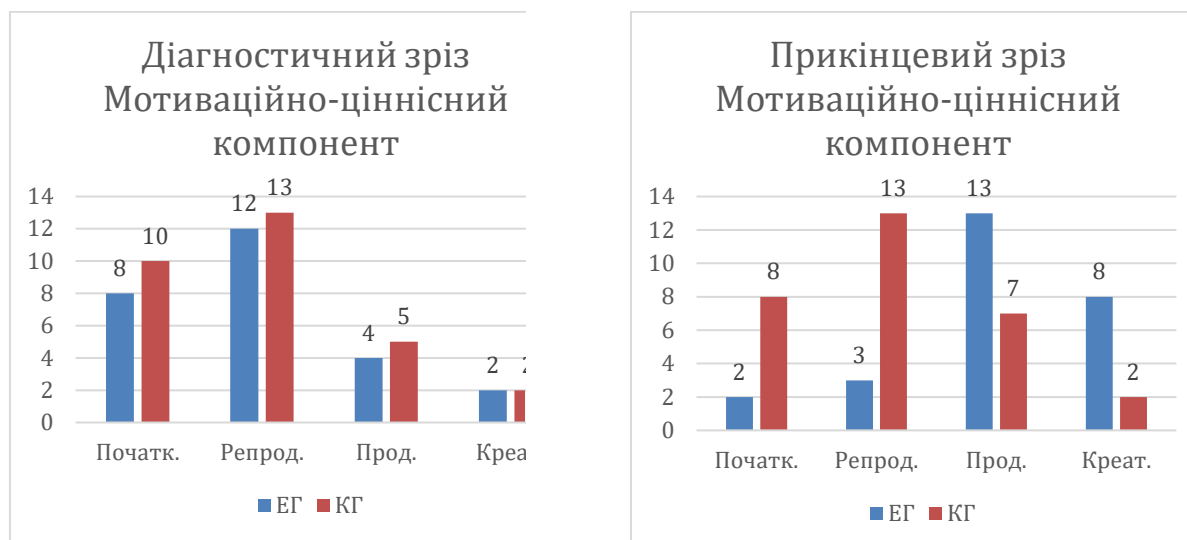
<b>Сформованість готовності</b>	<b>Початк. + Репрод.+ Продукт.</b>	<b>Креат.</b>	<b>Всього</b>	<b>Знач.</b>	<b>Висновок і коментар</b>
ЕГ діагност.	24	2	26		Гіпотеза Н <sub>0</sub> : показники креативного рівня діагностичного зрізу КГ та ЕГ не відрізняються.
КГ діагност.	28	2	30		
Частки	0,923	0,08	фемп =	<b>0,15</b>	
	0,933	0,07	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ прикінц.	18	8	26		Гіпотеза Н <sub>1</sub> : показник креативного рівня сформованості готовності прикінцевого зрізу <b>ЕГ вищий</b> від КГ.
КГ прикінц.	28	2	30		
Частки	0,69	0,31	фемп =	2,44	
	0,93	0,07	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ діагност.	20	6	26		Гіпотеза Н <sub>1</sub> : показник креативного рівня прикінцевого зрізу ЕГ вищий від показника діагностичного зрізу ЕГ
ЕГ прикінц.	3	23	26		
Частки	0,77	0,23	фемп =	5,21	
	0,12	0,88	фкрит =	<b>1,64</b>	
КГ діагност.	22	8	30		Гіпотеза Н <sub>0</sub> : показник креативного рівня прикінцевого та діагностичного зрізів КГ не відрізняються.
КГ прикінц.	22	8	30		
Частки	0,73	0,27	фемп =	0,00	
	0,73	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	

## Додаток Т

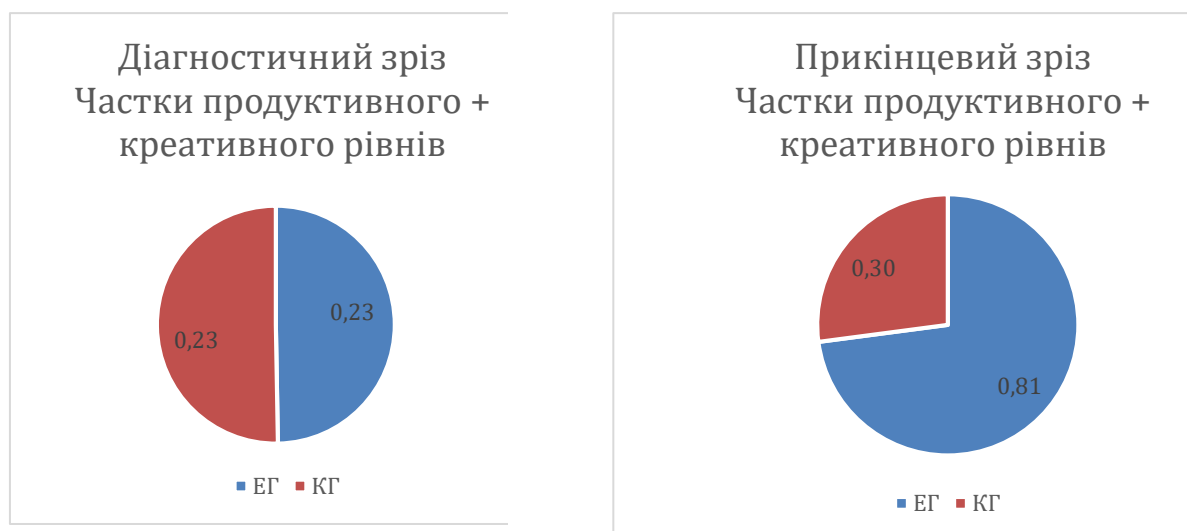
Таблиця Т.1.

**Результати дослідження з використанням кутового перетворення  
Фішера рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту  
структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до  
інклюзивного навчання учнів основної школи**

Мотиваційно-ціннісний	Початк. + Репрод.	Продукт. +Креат.	Всього	Знач.	Висновок і коментар
ЕГ діагност.	20	6	26		Гіпотеза Н <sub>0</sub> : показники продуктивного + креативного рівнів діагностичного зрізу КГ та ЕГ не відрізняються.
КГ діагност.	23	7	30		
Частки	0,769	0,23	фемп =	<b>0,02</b>	
	0,767	0,23	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ прикінц.	5	21	26		Гіпотеза Н <sub>1</sub> : показник продуктивного + креативного рівнів мотиваційно-ціннісного компоненту прикінцевого зрізу <b>ЕГ вищий</b> від КГ.
КГ прикінц.	21	9	30		
Частки	0,19	0,81	фемп =	4,01	
	0,70	0,30	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ діагност.	20	6	26		Гіпотеза Н <sub>1</sub> : показник продуктивного + креативного рівнів прикінцевого зрізу ЕГ вищий від показника діагностичного зрізу ЕГ
ЕГ прикінц.	5	21	26		
Частки	0,77	0,23	фемп =	4,44	
	0,19	0,81	фкрит =	<b>1,64</b>	
КГ діагност.	23	7	30		Гіпотеза Н <sub>0</sub> : показники продуктивного + креативного рівнів прикінцевого та діагностичного зрізів КГ не відрізняються.
КГ прикінц.	21	9	30		
Частки	0,77	0,23	фемп =	0,58	
	0,70	0,30	фкрит =	<b>1,64</b>	



**Рис. Т.1. Порівняння значень за рівнями для діагностичного та прикінцевого зрізів мотиваційно-ціннісного компоненту**

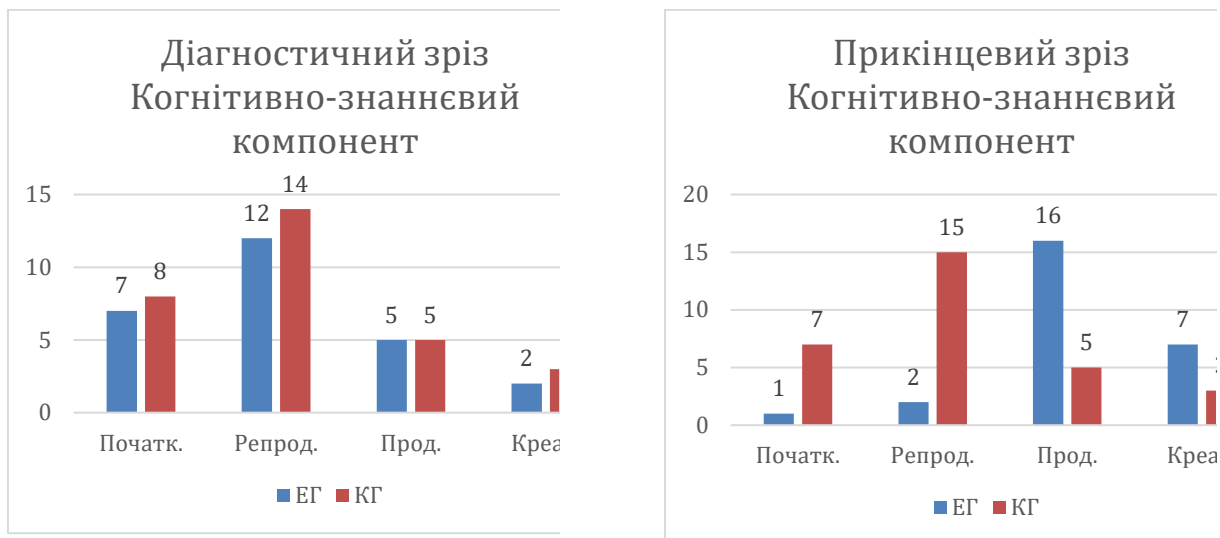


**Рис. Т.2. Порівняння часток суми значень продуктивного та креативного рівнів для діагностичного та прикінцевого зрізів для мотиваційно-ціннісного компоненту**

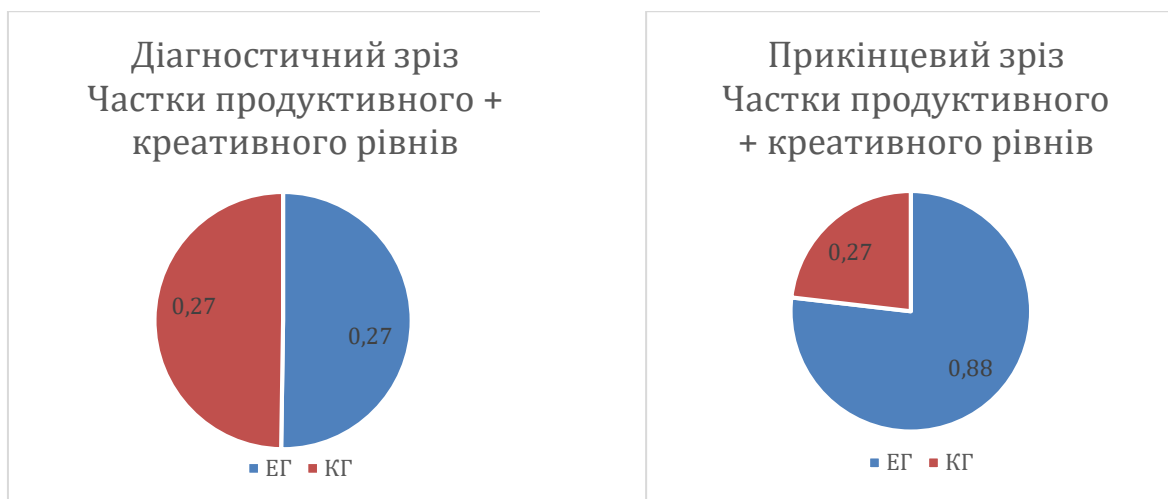
Таблиця Т.2

**Результати дослідження з використанням кутового перетворення  
Фішера рівнів сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту  
структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до  
інклюзивного навчання учнів основної школи**

Когнітивно-знаннєвий	Початк. + Репрод.	Продукт. +Креат.	Всього	Знач.	Висновок і коментар
ЕГ діагност.	19	7	26		Гіпотеза Н0: показники продуктивного + креативного рівнів діагностичного зрізу КГ та ЕГ не відрізняються.
КГ діагност.	22	8	30		
Частки	0,731	0,27	фемп =	<b>0,02</b>	
	0,733	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ прикінц.	3	23	26		Гіпотеза Н1: показник продуктивного + креативного рівнів когнітивно-знаннєвого компоненту прикінцевого зрізу ЕГ вищий від КГ.
КГ прикінц.	22	8	30		
Частки	0,12	0,88	фемп =	5,09	
	0,73	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ діагност.	19	7	26		Гіпотеза Н1: показник продуктивного+креативного рівнів прикінцевого зрізу ЕГ вищий від показника діагностичного зрізу ЕГ
ЕГ прикінц.	3	23	26		
Частки	0,73	0,27	фемп =	4,89	
	0,12	0,88	фкрит =	<b>1,64</b>	
КГ діагност.	22	8	30		Гіпотеза Н0: показники продуктивного+креативного рівнів прикінцевого та діагностичного зрізів КГ не відрізняються.
КГ прикінц.	22	8	30		
Частки	0,73	0,27	фемп =	0,00	
	0,73	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	



**Рис. Т.3. Порівняння значень за рівнями для діагностичного та прикінцевого зрізів когнітивно-знаннєвого компоненту**

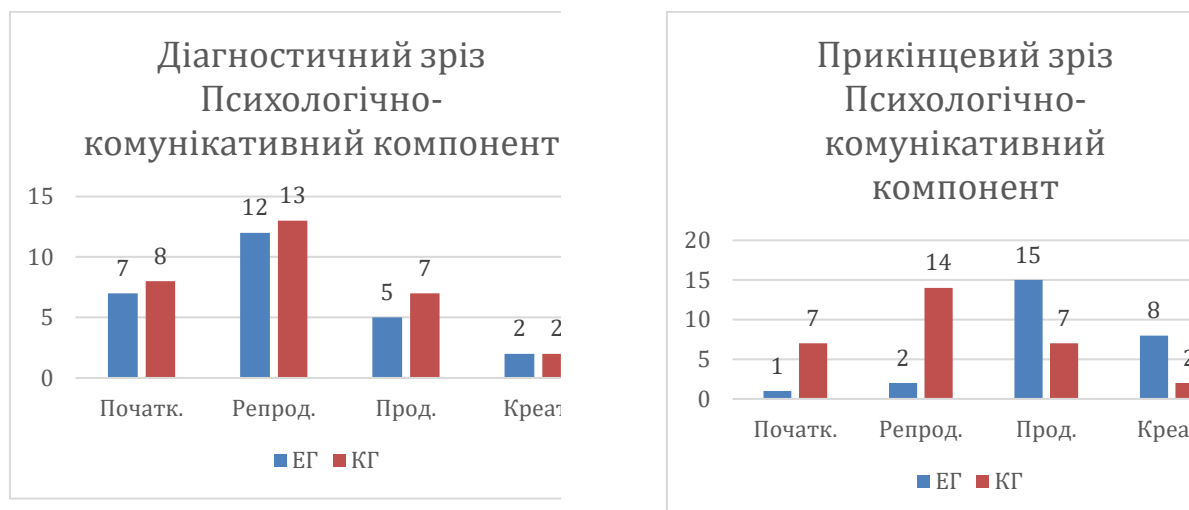


**Рис. Т.4. Порівняння часток суми значень продуктивного та креативного рівнів для діагностичного та прикінцевого зрізів для когнітивно-знаннєвого компоненту**

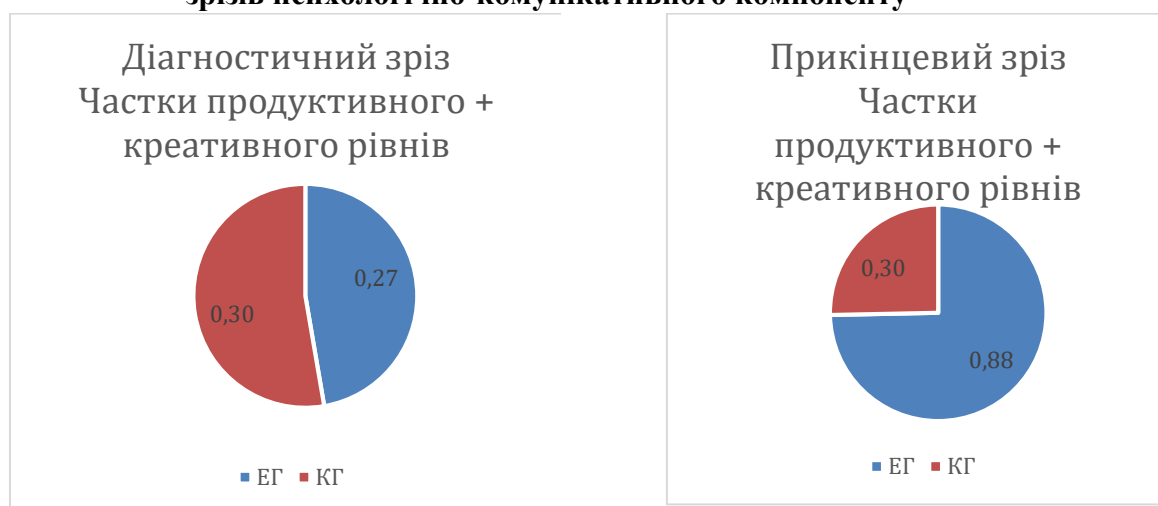
Таблиця Т.3

**Результати дослідження з використанням кутового перетворення  
Фішера рівнів сформованості психологічно-комунікативного компоненту  
структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до  
інклюзивного навчання учнів основної школи**

Психолог.- комунікат.	Початк. + Репрод.	Продукт. +Креат.	Всього	Знач.	Висновок і коментар
ЕГ діагност.	19	7	26		Гіпотеза Н <sub>0</sub> : показники продуктивного + креативного рівнів діагностичного зрізу КГ та ЕГ не відрізняються.
КГ діагност.	21	9	30		
Частки	0,731	0,27	фемп =	<b>0,25</b>	
	0,700	0,30	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ прикінц.	3	23	26		Гіпотеза Н <sub>1</sub> : показник продуктивного + креативного рівнів психологічно-комунікативного компоненту прикінцевого зрізу <b>ЕГ вищий</b> від КГ.
КГ прикінц.	21	9	30		
Частки	0,12	0,88	фемп =	4,81	
	0,70	0,30	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ діагност.	19	7	26		Гіпотеза Н <sub>1</sub> : показник продуктивного+креативного рівнів прикінцевого зрізу <b>ЕГ вищий</b> від показника діагностичного зрізу ЕГ
ЕГ прикінц.	3	23	26		
Частки	0,73	0,27	фемп =	4,89	
	0,12	0,88	фкрит =	<b>1,64</b>	
КГ діагност.	21	9	30		Гіпотеза Н <sub>0</sub> : показники продуктивного+креативного рівнів прикінцевого та діагностичного зрізів КГ не відрізняються.
КГ прикінц.	21	9	30		
Частки	0,70	0,30	фемп =	0,00	
	0,70	0,30	фкрит =	<b>1,64</b>	



**Рис. Т.5. Порівняння значень за рівнями для діагностичного та прикінцевого зрізів психологічно-комунікативного компоненту**



**Рис. Т.6. Порівняння часток суми значень продуктивного та креативного рівнів для діагностичного та прикінцевого зрізів для психологічно-комунікативного компоненту**



Таблиця Т.4

Результати дослідження з використанням кутового перетворення Фішера рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи

Діяльнісно-творчий	Початк. + Репрод.	Продукт. +Креат.	Всього	Знач.	Висновок і коментар
ЕГ діагност.	20	6	26		Гіпотеза Н <sub>0</sub> : показники продуктивного + креативного рівнів діагностичного зрізу КГ та ЕГ не відрізняються.
КГ діагност.	22	8	30		
Частки	0,769	0,23	фемп =	<b>0,31</b>	
	0,733	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ прикінц.	4	21	25		Гіпотеза Н <sub>1</sub> : показник продуктивного + креативного рівнів діяльнісно-творчого компоненту прикінцевого зрізу <b>ЕГ вищий</b> від КГ.
КГ прикінц.	22	8	30		
Частки	0,16	0,84	фемп =	4,55	
	0,73	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	
ЕГ діагност.	20	6	26		Гіпотеза Н <sub>1</sub> : показник продуктивного+креативного рівнів прикінцевого зрізу ЕГ вищий від показника діагностичного зрізу ЕГ
ЕГ прикінц.	4	21	25		
Частки	0,77	0,23	фемп =	4,70	
	0,16	0,84	фкрит =	<b>1,64</b>	
КГ діагност.	22	8	30		Гіпотеза Н <sub>0</sub> : показники продуктивного+креативного рівнів прикінцевого та діагностичного зрізів КГ не відрізняються.
КГ прикінц.	22	8	30		
Частки	0,73	0,27	фемп =	0,00	
	0,73	0,27	фкрит =	<b>1,64</b>	

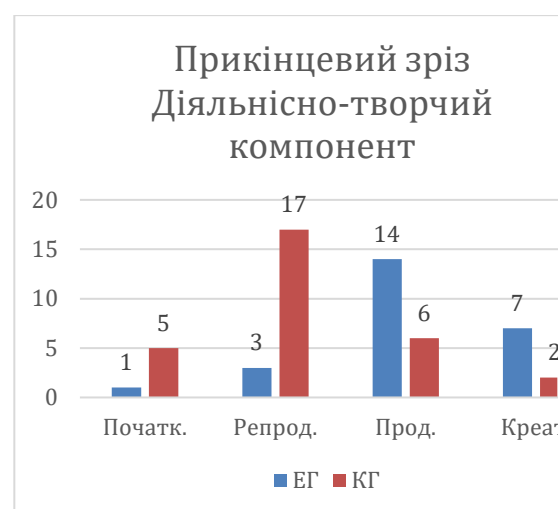
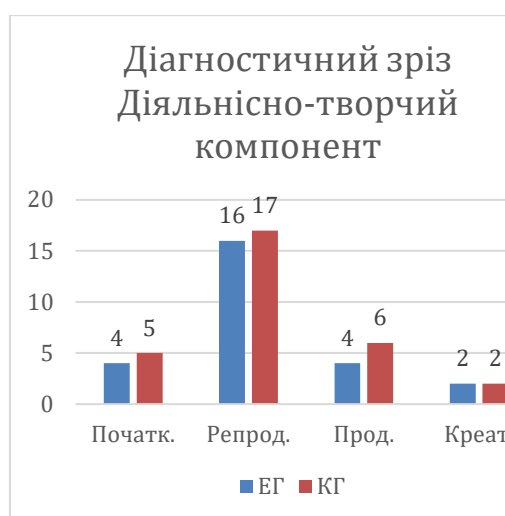
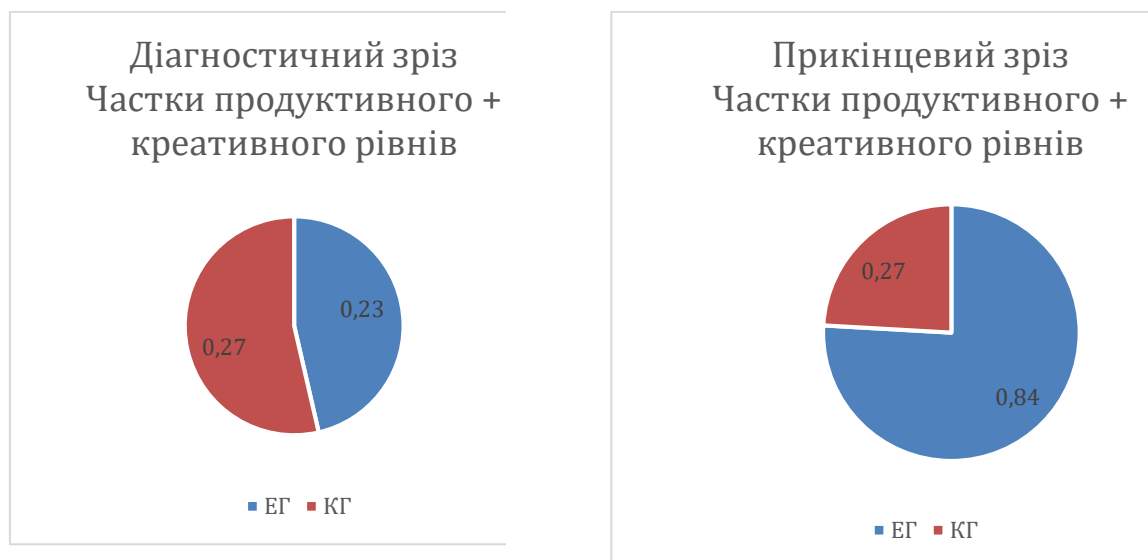


Рис. Т.7. Порівняння значень за рівнями для діагностичного та прикінцевого зрізів діяльнісно-творчого компоненту



**Рис. Т.8. Порівняння часток суми значень продуктивного та креативного рівнів для діагностичного та прикінцевого зрізів для діяльнісно-творчого компоненту**

*Додаток Т 1*

*Таблиця Т.1.1*

**Динаміка сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інклюзивного навчання учнів основної школи за результатами діагностичного та контрольного зрізів з визначення рівнів**

Рівні сформованості готовності	Кількісні показники		Показник змін (%)	Кількісні показники		Показник змін (%)
	EG	KG		EG	KG	
	Діагностичний зріз (%)			Прикінцевий зріз (%)		
Початковий	26,92	26,67	0,25	3,85	23,33	-19,48
Репродуктивний	50	46,67	3,33	7,7	50	-42,3
Продуктивний	15,38	20	-4,62	57,69	20	37,69
Креативний	7,7	6,67	1,03	30,77	6,67	24,1

