

УДК 37.04(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.28>**Є. М. Проворова**

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії та методики постановки голосу
факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Статтю присвячено проблемі підготовки учителів музики до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Проаналізовано сутність головних понять дослідження: «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання». До категорії дітей з особливими освітніми потребами зараховуємо дітей із фізичними, психічними, а також соціальними відмінностями/обмеженнями розвитку. Діти з обмеженими можливостями здоров'я характеризуються як фізичні особи, які мають порушення у фізичному та/або психічному розвитку, що перешкоджає одержанню освіти без створення спеціальних умов. Інклюзивна освіта визначається у статті як гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання. Зрештою, інклюзивне навчання – це навчання, яке передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Визначено компоненти базових компетентностей педагога, покликано працювати в інклюзивному класі, а саме: мотиваційно-орієнтаційний, інформаційний, операційний. Наголошено на проблемі недостатньої готовності вчителів, у тому числі й учителів музики, до організації інклюзивного освітнього середовища. Найбільш суттєвими труднощами в навчанні дітей з ООП є величезне психологічне навантаження вчителів, брак спеціальних знань, нестача навчально-методичних матеріалів. Зазначено, що для подолання цієї проблеми необхідна чітко продумана система внутрішньошкільної методичної роботи, під час якої вчителі музики зможуть удосконалити свої знання й уміння щодо правильної організації інклюзивного освітнього середовища та планування уроків, максимального використання потужного потенціалу музичного мистецтва для корекції психофізичних порушень у дитини, мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей її організму.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, діти з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, учитель музики, музикотерапія, методична робота.

Постановка проблеми. Розвиток громадянського суспільства й процеси інтеграції України до європейського й світового науково-культурного простору значною мірою актуалізують потребу в розвитку та вдосконаленні інклюзивної освіти й навчання. Відповідно до положень Саламанкської декларації (1994 р.), «Дакарської рамкової концепції дій» (2000 р.), Конвенції ООН «Про права інвалідів» (2006 р.), Інчхонської декларації (2015 р.), Наказу МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010 р.), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.), «Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року» (2015 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Закону України «Про освіту» (2017 р.), «Методичних рекомендацій щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019–2020 н.р.» (2019 р.) у закладах загальної середньої освіти створю-

ються інклюзивні класи, в яких має забезпечуватись спільне навчання і виховання здорових дітей, а також дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

Утім, процес упровадження інклюзивного навчання в систему закладів загальної середньої освіти відбувається досить повільно, що пов'язано з невідповідністю педагогічного складу до участі в інклюзивних процесах, нерозробленістю відповідних навчально-дидактичних матеріалів та методичних рекомендацій з організації освітнього процесу в інклюзивних класах, недостатнім фінансуванням шкіл щодо забезпечення інклюзивного навчання тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації інклюзивного навчання всебічно досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Зокрема, вивченню підлягають такі аспекти зазначеної проблеми: теоретичне обґрунтування інклюзивного навчання (В. Бондар, Т. Бут, М. Ейнскоу, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофеев, С. Миронова, Р. Сігман, Л. Флоріан

та ін.); зміст, форми, методи реалізації інклюзивного навчання (Н. Голуб, М. Захарчук, С. Каррінгтон, Дж. Корбетт, П. Фаррелл та ін.); теорія та практика професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП у закладах загальної середньої освіти (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, М. Васильєва, І. Демченко, О. Казачінер, М. Роуз, І. Садова, А. Форд, Д. Хрипун, З. Шевців, Н. Шматко та ін.); особливості організації інклюзивного навчання в країнах Європи та світу (А. Вербенець, Г. Давиденко, М. Захарчук, О. Іванова, А. Колупаєва, Л. Перхун, Л. Савчук та ін.); музична терапія в роботі з дітьми в інклюзивному середовищі (В. Гавриш та Н. Квітка). Утім, проблема підготовки вчителя музики до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є мало розробленою у вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті. З огляду на вищезазначене метою статті є висвітлити особливості підготовки вчителя музичного мистецтва до роботи в інклюзивному класі.

Виклад основного матеріалу. Насамперед проаналізуємо сутність таких понять, як «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання».

Зазначимо, що термін «*особливі освітні потреби*» (special educational needs) вперше було використано в 1978 р. в Лондоні, у доповіді Комітету проблем освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ), але поширення він набув з 1994 р., після прийняття Саламанкської декларації. Остання подає таке визначення досліджуваного поняття: «ООП» стосуються всіх дітей, чий потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням. Значна кількість дітей мають труднощі в навчанні і, таким чином, мають специфічні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» [1, с. 9].

Відтоді термін «діти з ОПП» набув постійного вжитку, але його тлумачення різняться як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Так, наприклад, французький учений Г. Лефрансуа [2, с. 256], а також вітчизняні дослідниці А. Гордєєва [3] та А. Колупаєва [4, с. 9] до цієї категорії зараховують не лише дітей із фізичними, психічними чи соціальними відмінностями/обмеженнями розвитку, а й тих, які мають виняткові здібності або таланти, тобто обдарованих дітей.

Однак, на думку європейського вченого Б. Норвіча, поняття «ООП» стосується виключно дитини, яка має труднощі або обмежені можливості здоров'я, що ускладнює процес навчання порівняно з її однолітками [4].

Вітчизняний дослідник І. Макар'єв наполягає, що до дітей з ООП варто зараховувати: дітей із соціально незахищених груп (діти, які вибули

з системи освіти без отримання адекватних кваліфікацій та/або компетентностей); дітей, які перебувають у важкій життєвій ситуації; дітей іммігрантів та етнічних меншин; дітей з ОМЗ; сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків [6, с. 268]. Як зазначає вітчизняна дослідниця О. Іванова, в європейських словниках поняття «ОПП» також характеризується як певні обмеження або порушення (наприклад, фізичне, емоційне, поведінкове, навчальне), які призводять до того, що дитина потребує додаткових або спеціалізованих послуг або приміщень. Аналогічної думки дотримуються й вчені країн Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) [7, с. 24–25].

Стосовно дітей з ОМЗ, то, проаналізувавши відповідну довідкову літературу та законодавство України, О. Іванова дійшла висновку, що *діти з ОМЗ* характеризуються як фізичні особи, які мають порушення у фізичному та/або психічному розвитку, підтверджені інклюзивно-ресурсним центром, що перешкоджає одержанню освіти без створення спеціальних умов» [7, с. 29]. Як бачимо, діти з ОМЗ входять до категорії дітей з ООП.

Проаналізуємо сутність поняття «*інклюзивна освіта*». У сучасній світовій освітній політиці визначаються кілька підходів до надання освіти дітям з ООП. Основні з них: мейнстримінг (mainstreaming), інтеграція (integration), інклюзія (inclusion).

Мейнстримінг (mainstreaming (англ.) – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їх здоровими однолітками переважно шляхом організації позаурочних форм спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборих, клубах за інтересами тощо.

Термін «*інтеграція*» розглядається або стосовно локальної проблеми (інтеграція дітей із порушеннями опорно-рухового апарату в суспільство, інтеграція осіб з інтелектуальними порушеннями в систему сучасних суспільних відносин), або інтерпретується в узагальненому вигляді (як один із важливих напрямів підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя та ін.) [8]. Щодо освітньої інтеграції, на думку А. Колупаєвої, остання передбачає надання змоги учням з порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги [9, с. 19].

Досить подібним до інтеграції є поняття *інклюзії* (включення). Ці поняття не є тотожними, але й не взаємозаперечуючими. Інтеграція в широкому соціально-суспільному сенсі передбачає залучення осіб з особливостями психофізичного розвитку в систему соціально-суспільних стосунків шляхом використання різних форм

спільного навчання, в тому числі інтегрованого та інклюзивного. У міжнародних документах, зокрема в Саламанській декларації, наголошується: «Інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які мають приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості» [1, с. 7]. За повної інклюзії всі учні є повноправними членами дитячого колективу, забезпечуються безбар'єрним доступом, підтримкою, у разі потреби медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта, як зазначають у своїх дослідженнях вчені скандинавських країн Т. Jonson, К. Raiswaik, на відміну від інтеграції, – це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання [10, с. 17].

Нам імпонує визначення поняття «інклюзивне навчання» А. Колупаєвої: «Інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) включення) передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» [9, с. 20].

Цілком зрозуміло, що провідну роль в організації інклюзивного навчання відіграє вчитель, оскільки від його професіоналізму, комунікабельності, чуйності, уважності, кваліфікації залежить якість навчання, швидкість і легкість освітньої та соціальної адаптації дітей з ООП, загальна атмосфера на уроці тощо. Однак, як слушно зауважує вчений-дефектолог Н. Назарова, вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки вчителя до роботи в умовах інтеграції. Педагогічні виші недостатньо володіють технологіями підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти [11, с. 8].

Згідно з положеннями Організації управління стандартами в освіті, службі в справах дітей та навичок «Офстед» (*Ofsted*), вчителі, що працюють в інклюзивних класах, повинні мати такі компоненти фахових компетентностей:

1) *мотиваційно-орієнтаційний*: наявність мотивації до здійснення інклюзивного навчання; сукупність особистих орієнтацій та цінностей вчителя; особливості вчителя: толерантність, відсутність забобонів, зосередженість на спілкуванні та вза-

ємодії; необхідність розробки теорії та методик інклюзивної освіти;

2) *інформаційний*: теоретичні знання: правові знання, розуміння психологічних, освітніх закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей з ОМЗ; технологічні знання: форми, технології, методи, засоби, методи, умови ефективного інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; конструктивні навички: розуміння способів проектування, коригування, прогнозування, оцінка ефективності інклюзивного навчання дітей з ОМЗ;

3) *операційний*: стратегічні навички: оволодіння навичками постановки цілей, вибір оптимальної організації та оцінювання навчальної роботи дітей з ОМЗ в умовах розвитку інклюзивного навчання; навички проектування: вміння проектувати і впроваджувати процес спільного навчання дітей з ОМЗ та нормальним розвитком; комунікативні навички: майстерність впровадження різних методів педагогічної взаємодії усіх суб'єктів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; конструктивні навички: здатність створювати розвивальне середовище в інклюзивному освітньому середовищі та використовувати ресурси і можливості освітньої організації для розвитку дітей з ОМЗ [4].

Сформованість таких компонентів базових компетентностей учителя забезпечить його готовність до роботи в інклюзивному класі. У дослідженні С. Альохіної готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти репрезентована двома різновидами – професійною та психологічною готовністю. За своєю структурою перша з них охоплює інформаційну обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей повносправних і неповносправних дітей, здатність до моделювання уроку, використання варіативності в процесі навчання, професійної взаємодії в інклюзивно-освітньому процесі; друга – емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та задоволення власною педагогічною діяльністю [12, с. 131].

С. Альохіна в аналітичному звіті про результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні зазначає, що є методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників, до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження. Окрім цього, дослідниця зазначає, що мотивація вчителів закладів загальної середньої освіти до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатню та перевантаження [13, с. 20].

На думку вчителів, найбільш суттєвими перепонами у навчальному процесі та середовищі закла-

дів загальної середньої освіти для дітей з ООП є навчальні (відсутність індивідуальних програм) та матеріально-технічні (відсутність у школі спеціальної літератури та обладнання). Педагоги серед головних проблем визначають психологічне навантаження, брак спеціальних знань і методичних матеріалів [13, с. 15].

Однак досвід доводить, що вчителі спроможні подолати всі внутрішні бар'єри, якщо буде забезпечено науково обґрунтовану та скоординовану психологічну та методичну підготовку освітян до впровадження інклюзії. Цьому може сприяти належним чином побудована система внутрішньошкільної методичної роботи.

Для того, щоб навчання в інклюзивних класах відбувалося успішно, педагог має оволодіти спеціальними знаннями і навичками: ознайомитися з анамнезом, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку дитини; вивчати стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини; враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики дитини; навчатися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час занять; навчитися адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб дітей; формувати в дітей досвід відносин у соціумі, навичок адаптації до середовища; ставитися з повагою до дітей [14].

Для вчителів, що працюють в інклюзивних класах, бажано проводити консиліуми, круглі столи, педагогічну майстерню, майстер-класи, дебати тощо з проблем інклюзивного навчання, на яких вони б мали змогу ділитися досвідом, вчитися правильно організовувати інклюзивне навчальне середовище тощо. Обов'язковою, на нашу думку, є співпраця закладів загальної середньої освіти із закладами вищої освіти, які займаються проблемами корекційної та інклюзивної освіти, задля того, щоб вчителі мали змогу проходити на базі цих закладів курси підвищення кваліфікації, отримувати консультації, відвідувати онлайн-лекції, вебінари тощо з проблем інклюзивної освіти і навчання. Такі заходи дадуть змогу вчителям оволодіти уміннями створювати індивідуальні умови навчання особливих учнів з огляду на їх різноманітність, забезпечуючи рівноправність й інклюзію таких дітей у процес навчання разом зі здоровими однолітками, оволодіти необхідними педагогічними стратегіями вчителювання, навчання й управління поведінкою особливих учнів у класі, разом з цим адаптуючи їх до індивідуального навчання, опанувати різні методи оцінювання досягнень дітей з ОМЗ, навчитися розробляти чіткі правила і процедури, що забезпечать ефективну роботу впродовж дня і дадуть змогу досягнути оптимального навчального результату, організовувати фізичний простір класної кімнати.

Далеко не останню роль в інклюзивній освіті відіграють вчителі музики, адже музика є одним із найбільш доступних та ефективних факторів формування особистості, в тому числі дітей з ООП. Сучасна медицина переконливо доводить, що музика впливає на центральну нервову систему, дихання, кровообіг, артеріальний тиск, діяльність залоз внутрішньої секреції, газообмін, фізичну активність і загальний стан організму людини.

Для корекції психофізичних порушень необхідні нові нетрадиційні методи та моделі психолого-педагогічної допомоги. І саме *музикотерапія* є одним із таких методів, який використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини.

Спілкування з музикою позитивно впливає на розвиток дитини. Що стосується дітей, в яких спостерігаються комплексні порушення психофізичного розвитку внаслідок тих чи інших змін в організмі, вплив музики на функціонування організму загалом є надзвичайно важливим.

Підібрана відповідно до психофізичних особливостей дитини музика сприяє загальній гармонізації її душевного стану. Внутрішнє приємне відчуття гармонійного стану – *евритмія* – активізує біологічну здатність людського організму віднаходити той необхідний ритм, за допомогою якого встановлюється злагодженість усіх систем організму в усіх видах життєдіяльності.

Під дією *евритмії* значно активізується процес функціонування всіх систем організму, підвищується сприйнятливість до засвоєння інформації різними аналізаторами (слуховим, зоровим, тактильним, нюховим). Особливу роль у цьому процесі відіграє слуховий аналізатор. Це пояснюється тим, що в процесі філогенезу в людини первинно розвивалася слухова функція. Тому музикотерапія також може застосовуватись як метод корекції слуху [15, с. 27–28].

Звук взагалі є неординарним джерелом енергії. Музичний звук збуджує творчі ділянки мозку й наповнює їх енергією. А. Томатіс зазначає, що вухо існує не лише для того, щоб чути, але й для того, щоб наповнювати позитивною енергією розум, тіло й душу людини. Вчені Сполучених Штатів Америки з'ясували, що музика допомагає в читанні, концентрації уваги та покращує пам'ять. Дослідники вважають, що для покращення роботи мисленнєвих функцій особливо корисною є музика В. Моцарта та А. Вівальді, яка позитивно впливає на їх розвиток: заспокоює, покращує просторові уявлення, стимулює творчі ділянки мозку.

Учитель музики в інклюзивному класі має не спростити сприймання музики дітей з ООП, а духовно налаштувати дитину на хвилю великого музичного мистецтва, відкрити для них важливість розвитку своєї особистості, відродити себе

для мистецтва і зрозуміти свої творчі потреби як особистості. Музика покликана виховувати культуру, розкривати креативні можливості, розширювати потенціал дітей незалежно від особливостей розвитку кожного [16].

Важливо навчити вчителя музики правильно складати тематичний план занять для інклюзивного класу, творчо підходити до розподілу тем, зважати на поступове ускладнення завдань, умови, жанри музичного мистецтва, вибирати теми з урахуванням корекційно-розвивальних завдань. Треба пам'ятати, що під час проведення уроку музики в інклюзивних класах необхідно частіше змінювати види діяльності. Так, окрім слухання музики, варто обов'язково вводити: рухливі ігри та вправи; танцювальні імпровізації; музично-фізкультурні хвилини тощо. Логоритміка, яка містить пальчикові ігри або вправи на розвиток крупної моторики, також має бути невід'ємною частиною музичного заняття в інклюзивних класах.

У контексті нашого дослідження розглянемо деякі методи інклюзивного навчання музики.

Такий метод, як рухова релаксація, допоможе дітям з особливими потребами формувати і розвивати сприймання музичного ритму, навчить передавати його за допомогою будь-яких фізичних рухів.

Музично-рухові ігри створюють умови для комунікації та взаємодії, корекції комунікативної сфери, розвитку тонкої та грубої моторики в дітей, координації рухів.

Вокалотерапія позитивно впливає на дихання, серцеву діяльність, травлення та коригує мовленнєву діяльність, розвиває емоційну сферу дітей, знімає або зменшує контроль дитини за своїм мовленням і залучає її в процес співу, наслідуючи інших. Добір вокального репертуару має вирізнятися надзвичайною емоційністю твору та простотою змісту. Мелодія, тональний діапазон, тривалість фраз мають відповідати можливостям та уподобанням кожної дитини. Краще починати з народних дитячих пісень, що є генетичною основою музичного виховання на Україні, і під них дуже просто здійснювати рухові імпровізації та драматизацію, навіть коли ще не добре вивчив мелодію або текст [17].

Використання на уроках музики дитячих шумових та музичних інструментів допоможе вчителю цілеспрямовано активізувати музично-рухову та мовленнєву діяльність дітей, коригувати мозкову дисфункцію, фізичну діяльність та загальну моторику, активно долучати їх у процес створення елементарних форм музики, розвивати почуття ритму, реалізовувати творчі здібності кожної дитини. Для роботи в інклюзивному класі ми рекомендуємо використовувати такі дитячі шумові та музичні інструменти: брязкальця, маракаси, сопілка, тріола, металофон, бубон, маленькі

дзвіночки різного звучання, ложки, металофон, ксилофон, тарілки, трикутник, шарманка, різок, маленькі дитячі шкіряні барабанчики тощо.

Успіх залежить від здатності розкріпачення кожної дитини. Для цього важливо ознайомити дітей із технікою гри на інструменті. Починати можна з дзвінкого інструмента, слухаючи його звучання. У дітей має сформуватися слухове та акустичне уявлення про звучання кожного інструмента. При цьому актуально застосовувати форму діалогів між різними інструментами. Кожна імпровізація реалізує певну ідею, і групова імпровізація – це найскладніший вид гри, який потребує певної підготовки [17].

Висновки і пропозиції. Таким чином, для вчителів музики, які працюють в інклюзивному класі, вкрай необхідною є належним чином організована система внутрішньошкільної методичної роботи, під час реалізації якої педагоги матимуть змогу удосконалити свої знання й уміння щодо правильної організації інклюзивного освітнього середовища та планування уроків. Це дасть змогу учителю не лише сформувати в дітей стійкий інтерес до музичного мистецтва, виховувати почуття прекрасного, емоційно-естетичне ставлення до навколишнього світу, а й організувати процес корекції недоліків пізнавальної, емоційно-вольової та моторно-рухової сфери засобами музики.

До перспектив подальших розвідок у цьому напрямі зараховуємо вивчення педагогічно цінного досвіду зарубіжних країн у галузі підготовки вчителя музики до роботи в інклюзивному класі задля його творчого використання у вітчизняній освітній практиці.

Список використаної літератури:

1. UNESCO. The Salamanca statement and framework for action. *World conference on special needs education: Access and quality (Salamanca, Spain, 7–10 June)*. 1994. Paris : UNESCO. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (дата звернення 22.02.2020 р.).
2. Лефрансуа Ги. Психологія для учителя. Санкт-Петербург, Москва : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 408 с.
3. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Великий Новгород, 2002. 367 с.
4. Колупаєва А., Найда Ю., Софій Н. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посібник. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2007. 128 с.
5. Eurydice. Spain: special education needs provision within mainstream education. (2019b, March 18). URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special->

- educationneeds-provision-within-mainstream-education-70_en. (дата звернення 22.02.2020 р.).
6. Макарьев И.С. Классификация категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта : ГПА (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». 2016. С. 261–270.
 7. Иванова О.В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2019. 266 с.
 8. Шипицина Л.М., Мамайчук Л.М. Детский церебральный паралич. Санкт-Петербург : Изд-во «Дидактика плюс». 2001. 272 с.
 9. Колупаева А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
 10. Рейсвейк К. Интеграция: понятие со множественностью значений. *Навстречу друг другу: пути интеграции*. Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 1998. С. 110–116.
 11. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: <http://www.mgpru.ru>. (дата звернення 22.02.2020 р.).
 12. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования* / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. Москва : ФОРУМ, 2012. С. 126–138.
 13. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948>. (дата звернення 20.02.2020 р.).
 14. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 14. 2015. С. 313–318.
 15. Гавриш В. Слухання музики з дітьми в інклюзивних групах. *Музичний керівник*. № 11. 2012. С. 25–32.
 16. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навч.-метод. посібник. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.
 17. Квітка Н. Навчання музики дітей зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку : програмно-методичний комплекс. Київ, 2013. 82 с.

Provorova Ye. Training of music teachers to work in an inclusive class

The article is devoted to the problem of training of music teachers to work in an inclusive educational environment. The article analyzes the essence of the main concepts of the research which include "children with special educational needs", "children with disabilities", "inclusive education", "inclusive studying". The category of children with special educational needs includes children with physical, mental and also social differences / developmental disabilities. Children with disabilities are characterized as individuals who have physical and/or mental disabilities that prevent them from getting education without creating special conditions. Inclusive education is defined in the article as a flexible, individualized system of education with psychological and pedagogical support of children and youth with peculiarities of psychophysical development in the conditions of a mass secondary school located near the place of residence. Finally, inclusive education is education that involves the creation of an educational environment that would meet the needs and capabilities of each child regardless of the peculiarities of his psychophysical development. The components of the basic competencies of a teacher called to work in an inclusive class are identified, namely: motivational-orientational, informational, operational components. The problem of insufficient readiness of teachers, including music teachers, to organize an inclusive educational environment is emphasized. The most significant difficulties in teaching children with special educational needs are the huge psychological loading of teachers, lack of special knowledge, lack of teaching materials. It is noted that overcoming this problem requires a well-thought-out system of school methodical work when music teachers will be able to improve their knowledge and skills on proper organization of inclusive educational environment and lesson planning, maximizing the potential of music to correct child's psychophysical disorders, mobilizing his intellectual, emotional, moving, speech and other functional capabilities of the organism.

Key words: *children with special educational needs, children with disabilities, inclusive education, inclusive studying, inclusive educational environment, music teacher, music therapy, methodical work.*