

1.2. ЗАГАЛЬНА ТА МУЗИЧНА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА (ДОСВІД РІЗНИХ КРАЇН)

Жанна Закрасняна

Вступ

За оцінками, 240 мільйонів дітей у всьому світі живуть з обмеженими можливостями [29]. Всі діти з обмеженими можливостями мають амбіції та мрії про своє майбутнє, тобто вони потребують якісної освіти та розвитку своїх навичок, повної реалізації свого потенціалу.

Але діти з обмеженими можливостями часто залишаються поза увагою політичного середовища, яке обмежує їх доступ до освіти та можливості участі у соціальному, економічному та політичному житті. Ці діти є одними з тих, хто з найбільшою ймовірністю залишиться поза увагою суспільства. Вони більш за всіх стикаються з постійними перешкодами на шляху до освіти, що виникають через дискримінацію, та регулярну неспроможність людей, які приймають рішення чи включити інвалідність в освітні програми на політичному рівні.

Тому діти з обмеженими можливостями часто позбавлені можливості брати участь у житті суспільства, у трудовій діяльності та у прийнятті рішень, які мають вплив на їх життя.

Практична реалізація інклюзивної освіти в багатьох випадках дуже варіюється між різними країнами і їх регіонами.

У статті розглядаються питання теоретичної та практичної реалізації загальної та музичної інклюзивної освіти, їх особливості на прикладі різних країн-лідерів у цій галузі (Фінляндії, Великобританії, Італії, Німеччини, Данії, Швеції, Канади), в аналізі теорій педагогічної психології, у висвітленні напряму музичної інклюзивної освіти. У статті розкриваються цілі музичної терапії як основного засобу когнітивного, біопсихосоціального розвитку дітей з інвалідністю, вплив на навчання та наслідки використання музики для адаптації дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому середовищі. У статті представлено педагогічні погляди, принципи, підходи, концептуальні інструменти, рекомендації, за допомогою яких вчителі забезпечують розвиток у відносинах з дітьми з інвалідністю та впровадження політики рівності у музичній освіті.

§ 1. Шлях до інклюзії, роль музичної освіти, способи її навчання для дітей з різними типами вад, роль психології

Інклюзивна освіта — це найефективніший спосіб дати всім дітям справедливий шанс ходити до школи, навчатися та розвивати навички, необхідні для успішного життя. Інклюзивна освіта означає, що всі діти вчаться в одному класі, в одному навчальному закладі. Це означає реальні можливості навчання в групах, які традиційно були виключені — не лише для дітей з обмеженими можливостями, але й для тих, хто розмовляє мовами меншин. Інклюзивна освіта дозволяє дітям та різноманітним групам, будь-якого походження, розвиватися пліч-о-пліч. Інклюзія означає можливість дітей з особливими потребами повноцінно брати участь у всіх освітніх, робочих, відпочинкових та соціальних заходах, які складають сучасне життя. Принцип інклюзивної освіти є одним із ключових міжнародних принципів і базується на деклараціях і заявах ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ООН.

Створення інклюзивної культури веде до створення безпечної спільноти, яка приймає та співпрацює, де поважають кожного і яка є основою для майбутніх досягнень усіх членів спільноти. Вона розвиває загальні інклюзивні цінності, які передаються всім співробітникам, учням та батькам.

Це свідчить про те, що на статус інклюзивної освіти вплинули загальновідомі факти, актуальні для будь-якої освіти, а також різні ідеології, з яких походять різні концепції та моделі. Необхідність підвищення інформованості та подолання негативного відношення є ключовим чинником для забезпечення інклюзивного навчання.

Одним із найважливіших постулатів в інклюзивній освіті є якісне планування навчання та адаптація вже наявної програми під усіх дітей. Це означає, що загальні плани викладання, які широко використовуються у звичайній освіті, можуть бути добре адаптовані для підтримки учнів з особливими потребами. ЮНЕСКО стверджує, що інклюзивна освіта — це інклюзивні навчальні програми, які повинні відповідати всім потребам учнів, включаючи когнітивний, емоційний, соціальний і творчий розвиток [29]. При цьому ключову роль займає вчитель, від якого очікується демонстрація універсальності, що включає, крім знань загальних педагогічних та психологічних правил, необхідні знання зі спеціальної педагогіки та психології, методики вивчення предметів та навички використання матеріалів.

Успішна інклюзивна освіта досягається через сприйняття, розуміння та увагу до відмінностей і різноманітності дітей, які можуть включати фізичні, когнітивні, академічні, соціальні та емоційні вади.

Організація освіти для дітей з обмеженими можливостями залишається суперечливим питанням у сучасному світі, що характеризується зміною концепцій та практичної сторони освіти для учнів з обмеженими можливостями, починаючи з мейнстрімінгу та закінчуючи інклюзією. Інклюзивна освіта, мейнстрімінг та інтеграція — всі ці поняття асоціюються зі здобуттям освіти учнями з обмеженими можливостями. Саме існування цих понять є доказом того, що педагоги не згодні з тим, що ці поняття є ідеальними для організації навчання учнів з обмеженими можливостями.

У міру того, як мова інклюзивної освіти еволюціонувала від мейнстрімінгу до інтеграції та інклюзії, так само змінювалася і практика. Мейнстрімінг передбачає фізичне розміщення учнів з обмеженими можливостями у звичайних навчальних закладах тільки тоді, коли вони можуть впоратися з традиційною навчальною програмою з певною допомогою. Інтеграція — це процес, у якому учні з обмеженими можливостями перебувають у спеціальному класі/групі, але у межах звичайного закладу освіти. Учні приєднуються до своїх «нормальних» однолітків поза класом тільки на перервах, під час спортивних заходів та гуртків, і це є соціальною інтеграцією. Учні приводять у звичайний заклад освіти лише з метою соціалізації, розвитку соціальних навичок. При такій практиці вступ учня з обмеженими можливостями до звичайного закладу освіти передбачає, що учні приходять до того ж закладу освіти, але з мінімальним ступенем спілкування з іншими учнями без обмежень. Інклюзивна освіта, з іншого боку, виникла з мейнстрімінгу та інтеграції в рамках філософії найменш стримуваного середовища. Дві концепції — мейнстрімінг та інтеграція — відійшли на другорядний план на користь інклюзивної освіти, яка вважається більш прогресивною та актуальною концепцією. Учні з обмеженими можливостями навчаються у звичайних навчальних класах під керівництвом вчителів звичайних класів, з відповідними помічниками та підтримкою у звичайних класах. З точки зору законодавства, моралі та ефективності, загальноосвітнє середовище зараз є найкращим місцем для дітей з обмеженими можливостями.

Більше ніж 20 років досліджень постійно демонструють, що включення дітей з обмеженими можливостями до загальноосвітніх класів

призводить до сприятливих результатів [10]. Позитивні результати були продемонстровані як для студентів з високим рівнем захворюваності, так і для студентів з низькими порушеннями. Визнання того, що інклюзія приносить користь дітям з обмеженими можливостями, так і без них, призвело до визначення необхідних методів навчання та навчальних планів, які призводять до покращення результатів навчання.

Переосмислення інклюзії з використанням універсального дизайну може перемістити ситуацію від відокремленості інклюзивної освіти до приналежності до загальної освіти. Переосмислення питання інклюзії з використанням термінології універсального дизайну може реально наблизити цю практику до загальної освіти.

Універсальний дизайн (англ. universal design) в освіті — це система, яка допомагає педагогам розробляти навчальний досвід, що відповідає потребам усіх учнів. Це допомагає вчителям перейти від універсального підходу до підходу, який адаптується до індивідуальних особливостей учнів. Універсальний дизайн втілює ідею про те, що вчителі повинні мати тверді цілі щодо учнів, використовуючи при цьому гнучкі засоби для досягнення цих цілей. В результаті цього створюється більше справедливих і захопливих уроків. По суті універсальний дизайн — це спосіб мислення, набір переконань, якими керуються викладач у своїй діяльності [28].

Досягнення універсального дизайну навчання керується принципом гуманності, доступності та соціалізації через адаптацію до навколишнього середовища, гнучкості програми, залучення досвідченого персоналу, впровадження ІКТ методів тощо.

Концепція універсального дизайну передбачає високі стандарти для всіх учнів і виступає в якості зразка для створення адаптивних цілей, методів, матеріалів та оцінювання, які враховують відмінності між учнями. Універсальний дизайн спрямований на зменшення перешкод у навчальному середовищі, щоб зробити уроки доступнішими для всіх учнів. Педагоги можуть почати з розгляду наявних у класі проблем, а потім розробити план навчання, який зменшує ці проблеми, надаючи учням різні способи доступу та участі в навчальній діяльності. Розглядаючи проблеми, вчителі можуть передбачити допоміжні послуги з самого початку, а не змінювати плани уроків постфактум, щоб задовольнити потреби учнів [27].

Застосовуючи цю концепцію, відповідальність переміщується з особистості на навчальну програму та її розробку. Переосмислення

питання інклюзії таким чином передбачає стійкий підхід до навчання, де різноманітність вважається нормою і має передбачатися в усіх аспектах навчання. «Інклюзія — це філософія, яка закликає школи, райони та спільноти вітати та цінувати кожну людину, незалежно від її відмінностей. Центральне місце у філософії інклюзії є переконання в тому, що кожна людина належить собі, різноманітність цінується, і ми всі можемо вчитися одне в одного» [24].

Інклюзивна освіта натрапляє на труднощі, пов'язаними з формуванням та реальними діями. Інклюзія передбачає право на освіту для всіх дітей. Цінності, пов'язані з інклюзією, пов'язані до ідеології інтеракціонізму (поєднанні кілька різних напрямків у суспільних науках) [1] і обертаються навколо спілкування, участі, демократизації, переваг, рівного доступу, якості, рівності та справедливості. Інклюзія передбачає спілкування та участь у культурних та навчальних програмах для всіх дітей.

Після Саламанської заяви в 1994 році більшість європейських країн визнали, що інклюзивна освіта є важливою необхідною умовою для забезпечення рівних прав на освіту для всіх осіб з різними особливими освітніми потребами.

Практичний стан інклюзивної освіти в багатьох країнах сильно різниться між навчальними закладами та навіть всередині них. У всіх країнах існує розрив між формуванням та реалізацією інклюзивної освіти. Однією з причин запровадження інклюзивної освіти став досвід інтеграції, як організаційного принципу, спеціальної освіти протягом 1960-х років [23]. Тоді інтеграція підтримувала розділення між звичайною та спеціальною освітою. Всупереч намірам, практика інтеграції не ліквідувала сегрегацію, маргіналізацію, дискримінацію у звичайних закладах освіти. Інтеграція значною мірою була реформою на системному рівні, оскільки вважалося само собою зрозумілим, що зміни в розподілі учнів впливають на процеси викладання та навчання в класі якнайкраще для інтегрованих учнів.

З огляду на досвід інтеграції у звичайних класах, де відсутність академічних переваг для «інтегрованих учнів» була однією з головних проблем, однією з головних цілей при зміні політики від інтеграції до інклюзії було забезпечення кращих академічних результатів для всіх учнів. Інклюзія приділяла більше уваги процесу викладання та навчання і мала спричинити педагогічні зміни, з якими інтеграція не впоралася. Такий перехід від інтеграції до інклюзії вперше відбувся у США у 1970-х роках після прийняття знаково-

го Закону «Про освіту для всіх дітей-інвалідів», який відкрив двері для всіх дітей з особливими потребами до отримання безплатної державної освіти та надав рівні можливості учням брати участь у повному переліку шкільних заходів [8].

Вузьке визначення інклюзії стосується лише спеціальної освіти. Переважні ідеальні теорії інклюзивної освіти стверджують, що учні з обмеженими можливостями мають право на повне членство у звичайних класах разом з дітьми з одного району в місцевих освітніх закладах. Там вони повинні мати доступ до диференційованої та індивідуальної підтримки, програм та оцінок.

Інклюзивна освіта означає спільне навчання всіх учнів у нормальному середовищі в освітньому класі, де всі вони отримують знання, що відповідають їхнім здібностям та інтересам. Інклюзія відкриває новий погляд на погану освітню успішність учнів. Інклюзія заперечує застаріле пояснення того, що низькі успіхи в освітньому закладі є результатом індивідуальних патологічних особливостей і слабкостей учнів. В інклюзивній освіті погляд є соціальним і взаємопов'язаним, що сама освітня система робить свій внесок у розвиток учнів. Сама освітня система робить свій внесок в академічні невдачі учнів.

Як альтернатива, інклюзивну освіту можна визначити не як повне членство в загальноосвітньому класі, а як найкраще місце для навчання. У цьому випадку користь стає вищою від спільноти при прийнятті рішення про місце навчання, що також може бути аргументом на користь збереження спеціальних шкіл у рамках інклюзивної ідеології.

З іншого боку, сперечання між інклюзією як можливістю навчатися та інклюзією як розміщенням у навчальних закладах для всіх є предметом дискусій. Це ілюструє неоднозначний характер багатогранної концепції інклюзії. Дилеми тут можуть полягати в тому, що учні з інвалідністю, які навчаються в загальноосвітніх закладах, мають менший доступ до спеціалізованих послуг, а також у тому, що роздільне навчання може призвести до ізоляції та девальвації.

Інклюзивне рішення полягає в тому, щоб зблизити ці дві ініціативи та об'єднати їх. Однак на практиці питання про місце навчання часто стає пріоритетним у порівнянні з питанням про те, як слід навчати учнів. Небезпека полягає в тому, що доступ та розміщення замінюють якість та користь. Це може бути можливою загрозою не лише інклюзивній теорії, а й інклюзивній практиці. Оскільки це стосується не лише осіб з обмеженими можливостями, існує ризик

того, що інтереси людей з інвалідністю можуть стати другорядними або навіть бути пропущеними під час переслідування інтересів інших меншин, наприклад, пов'язаних зі статтю чи соціальним класом. Таке формулювання в рамках ширшої освітньої політики звичайного навчання може заперечити та приховати інклюзію.

У рамках концепції освіти для всіх, деякі країни фактично прибрали з уваги проблему інвалідності та не змогли забезпечити освіту для учнів, що найбільше потребують [19]. Виходячи з принципів освіти для всіх та інклюзивної освіти, таку практику можна поставити під сумнів. З іншого боку, виходячи з одних і тих самих принципів та цінностей, неприпустимо не пропонувати однакові умови для навчання та розвитку всім дітям.

Для повного розуміння практики інклюзії необхідно зосередитися на важливості послідовності. Послідовність означає, що різні освітні системи та частини цих систем пов'язані та взаємопов'язані між собою в питаннях інклюзії.

Все частіше визнається, що зберігаючи паралельні ізольовані системи освіти для дітей з обмеженими можливостями, уряди уповільнюють природний перехід звичайних систем загальної освіти до справді інклюзивних систем для всіх — тим самим затримуючи повну соціально-економічну участь людей з обмеженими можливостями та реалізацію більш інклюзивних суспільств.

Тобто всі рівні освітніх систем та системного середовища повинні підтримувати та просувати ідеї та практичні методи інклюзивної освіти. Тоді різні частини та рівні підтримуватимуть один одного та будуть підвищувати шанси на досягнення поставлених цілей.

Освіта та психологія тісно пов'язані. Життєвий досвід, основою якого є соціальний та особистий досвід, формує досить широкі психологічні знання, які можуть спрямовувати та розуміти поведінку людини. Психологія має важливий внесок у розуміння, пояснення, прогнозування, контроль і розв'язання проблем дітей з особливими потребами. Справжній внесок психології полягає в процесі співпраці з іншими зацікавленими сторонами в дитячій біопсихосоціальній системі. Система включає дітей, сім'ю, громаду, педагогів і освітні системи, а також інших фахівців. У цьому випадку внесок психолога найбільш ефективний у багатогранній групі [34]. Групова співпраця сприятиме оптимальному впливу, щоб допомогти дітям з особливими потребами розвивати свої здібності або життєві навички у своєму фізичному, соціальному та духовному середовищі.

Психологія — наука про загальні закономірності розвитку й функціонування психіки та індивідуально-типологічних особливостей її прояву, наука про загальні закономірності взаємодії людини із навколишнім середовищем. Психологія вивчає усі явища, які пов'язані із психікою та діяльністю людини, та допомагає визначати особливості її поведінки [4]. Практика наголошує на соціальних, екологічних і біологічних факторах, які можуть впливати на те, як ми думаємо, поводимося та навчаємося. Коли мова заходить про навчальний аспект психології, за ці роки відбулися значні прориви в навчанні дітей з розладами поведінки та вадами.

Педагогічна психологія є підкатегорією в рамках психології. Вона зосереджується насамперед на тому, як люди навчаються, а також на проблемах і процесах, які впливають на освіту. Якщо ми можемо зрозуміти, як різні люди думають, засвоюють і зберігають інформацію, ми можемо налагодити загальний навчальний процес і покращити освітню систему. Для дітей з розладами, обмеженими можливостями чи проблемами розвитку концепції педагогічної психології можуть покращити їхній загальний досвід навчання.

Коріння педагогічної психології сягають часів Платона та Арістотеля, але саме Жан Піаже, швейцарський психолог, заснував деякі з найважливіших принципів психології та освіти. Найвідоміша робота Піаже про розвиток і освіту дитини почалася в 1920-х роках. Його теорія також ґрунтується на переконанні, що вчителі мають бути готовими, що дітей, які перебувають на певному етапі, не можна навчати поняттям більш просунутого етапу. Навіть якщо вчителі та вихователі представляють інформацію доречним і привабливим способом, учень все одно повинен запам'ятати те, що йому говорять [15]. Теорії Піаже сформулювали підхід до інклюзивної освіти в сучасну епоху. Він був піонером таких концепцій, як конструктивістська теорія та теорія когнітивного навчання.

Теорії психології можна розглядати як відправну точку для здійснення профілактики та втручання. Психологічні теорії — це системи ідей, які можуть пояснити певні аспекти людських думок, поведінки та емоцій [39]. Психологічна теорія може бути використана як основа для зусиль педагога змінити або вирішити поведінку дітей з особливими потребами.

Конструктивістська теорія стверджує, що діти можуть вчитися, лише спираючись на попередні знання. Ключовим принципом цієї теорії є кооперативне навчання, концепція, згідно з якою учням буде

легше розуміти інформацію та долати проблеми, якщо вони зможуть працювати в групах. Ось чому так важливо, щоб учні з усіма навчальними можливостями були розміщені в загальноосвітніх класах.

У школі, в більшості випадків шкільний психолог відповідатиме за прийняття принципів педагогічної психології та пошук шляхів їх реалізації в різних навчальних середовищах.

Шкільні психологи — це професіонали, навчені працювати безпосередньо з вчителями, родинами, учнями та дітьми різного віку. Вони можуть працювати з дітьми дошкільного віку, аж до підліткового віку та з усіма між ними. По суті, шкільний психолог може працювати з усім персоналом шкільної системи, щоб гарантувати, що кожен учень отримує позитивний освітній досвід.

Зазвичай шкільні психологи співпрацюють з батьками, вчителями та адміністрацією школи. Вони можуть надати розуміння концепцій навчання, поведінки дітей і потенційних соціальних проблем, які необхідно вирішити.

Психолог допоможе іншим людям зрозуміти розвиток дитини та те, як ці поняття втілюються в навчанні, поведінці та освіті. Психологічні концепції призвели до значних відкриттів у світі інклюзивної освіти. Немає універсального плану навчання для дітей з різними потребами у навчанні. Але шкільний психолог може допомогти батькам та вчителям вигадати унікальний спосіб роботи з конкретними дітьми з урахуванням їх індивідуальних потреб. Роль психології в інклюзивній освіті продовжує розвиватися. Психологи продовжують проводити дослідження та розробляти нові теорії, щоб покращити освітній досвід для всіх.

Музика — це мова, якою розмовляють люди різного віку, релігій, національностей. Музика, звичайно, більше, ніж розвага, і впливає на тіло безпосередньо через звукові коливання. Почувши певну мелодію, можна викликати ностальгічні моменти нашого життя, які повертають нас у більш щасливі чи сумні часи. У якомусь сенсі музика говорить голосніше, ніж будь-що інше. Вона здатна торкнутися будь-якої душі, зокрема й душу дітей з особливими потребами, і може стати наймовірним інструментом освіти та соціалізації дітей з особливими потребами.

Наші тіла складаються з багатьох ритмів — серця, дихальної системи, енергії нашого тіла, травної системи тощо. Ці вібрації призводять до чогось, що називається захопленням, коли наше тіло намагається синхронізуватися з темпом музики. Музика може впливати на

наше серцебиття, артеріальний тиск і частоту пульсу, а також зменшувати стрес, тривогу і навіть депресію. Той факт, що музика сильно впливає на тіло і розум, є основою для більшості музичної терапії.

«Музична терапія» — це контрольоване використання музики для гармонізації внутрішнього світу людини, під час якого терапевт допомагає людині досягти покращення здоров'я, фізичного, емоційного, інтелектуального, соціального і духовного стану» [2]. Музичний досвід може включати спів, гру на різних ударних і мелодичних інструментах і прослуховування музики. Музичні терапевти використовують силу музики, щоб викликати емоції, які можна використовувати для мотивації та зацікавленості пацієнтів.

Музика може бути використана для створення будь-якої кількості середовищ, у яких діти можуть пізнавати та розвиватися. Музика створює приємну атмосферу для навчання, виробництва та функціонування, а також відчуття щастя. Вчені доказали, що прослуховування класичної музики протягом 20 хвилин на день може модифікувати гени, які відповідають за роботу мозку та пам'ять. У ході дослідження учасники, що слухали класичну музику, мали більше шансів на позитивний ефект [33].

Творчість є потужним інструментом навчання, а оскільки музика наповнена творчою взаємодією, вона є ідеальним інструментом навчання для дітей з особливими потребами. Музична освіта відіграє важливу роль у вихованні цієї категорії дітей, тому перевага музичної освіти, як частини навчальної програми, полягає в різноманітності музичних жанрів. Музична освіта покликана допомогти дітям через слухання музики, через зорову стимуляцію, рух і танці, через стимуляцію та розвиток різних органів чуття зрозуміти та сприйняти музику різних жанрів та направлень.

Успішне включення в музичну освіту передбачає поступовість у методичних підходах та розвитку самостійності цих дітей, які по-своєму можуть зробити свій внесок у суспільство.

Музична освіта може надати студентам з особливими потребами підвищений рівень впевненості та самооцінки, може допомогти їм відчувати, що вони мають індивідуальну ідентичність, яка впливає на навколишній світ. Поки студенти з особливими потребами можуть відчувати страх перед конкурентним середовищем, залучення до музичної освіти може надати учням можливість пережити досягнення в неконкурентній ситуації, що призводить до почуття успіху, гордості та посилення самооцінки.

Студенти з обмеженими можливостями мають можливість брати участь у музичному досвіді на різних рівнях залучення. Педагогам-музикантам необхідно розуміти здібності учнів, а також сфери їх обмежень, щоб розробити ефективні стратегії допомоги успіху учнів.

Інклюзивні музичні педагоги розробляють творчі підходи, підтримують високі очікування своїх учнів і використовують принципи універсального дизайну для навчання для створення ефективних можливостей навчання для всіх. Кожен студент навчається по-різному, і він може отримати вигоду від різноманітних форматів навчання на вибір, гнучкого оцінювання та інструментів, які допомагають організувати нову інформацію та навички. Універсальний дизайн надає різноманітні стратегії та ресурси, які допоможуть задовольнити різноманітні навчальні потреби, покращити доступ до можливостей навчання та підвищити успішність студентів.

Три керівні принципи універсального дизайну:

- Забезпечити численні засоби представлення інформації — використовувати різні візуальні, аудіальні та інтуїтивні формати для представлення інформації.
- Забезпечити численні засоби вираження — створити для дітей різноманітні варіанти демонстрації знань та розуміння.
- Забезпечити численні засоби для залучення дітей до занять — розробка різноманітних мотивувальних, складних та відповідних до віку / розвитку музичних занять для підвищення ефективності навчання [26].

На відміну від традиційного навчання, яке може включати слухове або візуальне навчання, музика — це мультисенсорний досвід, який використовує тактильну систему, слухову систему та зорову систему дитини, щоб забезпечити відчуття всього тіла. Чим більше органів чуття можна залучити до процесу навчання, тим краще.

Викладачам необхідно розробити стратегії навчання, щоб враховувати широкий спектр когнітивних, поведінкових, комунікативних, фізичних і соціальних здібностей учнів. Багато дітей з обмеженими можливостями братимуть участь у заняттях на тих самих рівнях і тими самими способами, що й однолітки без обмежень, і їх слід заохочувати до цього.

Основні педагогічні підходи до музикантів з особливими потребами:

1. Уроки можуть бути довгими. Час відповіді повільнішим, тому вчитель повинен давати час на роздуми. Надайте час і простір своїм учням. Особливо тим, хто має серйозніші потреби.

2. Мотивація може стати в пригоді тим, хто демонструє складну поведінку.

3. Не бійтеся просити допомоги чи підтримки.

4. Будьте чіткі, тому що дітям і молодим людям з додатковими потребами потрібні прості, зрозумілі інструкції.

5. Не бійтеся проявляти творчість і фантазію.

6. Похвалу використовуйте ефективно. Іноді студентів слід хвалити.

7. Репертуар не повинен бути зв'язаними традиційними рамками. Урізноманітнюйте його за жанром і стилем.

8. Перерви для дітей з фізичними та емоційними обмеженнями можна робити під час занять.

9. Вчитель повинен бути гнучким, терплячим, наполегливим.

10. Не бійтеся імпровізувати.

11. Оцінювання повинно бути справедливим та індивідуальним.

12. Найголовніше полягає в тому, що кожна дитина різна.

Викладачу музики може бути важко пристосуватися до учнів, які погано контролюють рухові навички або недостатньо розвинені соціальні навички. У музичному класі вчителі можуть підібрати відповідну музику, змінювати партії учнів або змінювати завдання на виконання.

Інклюзивна освіта також сприяє соціальному розвитку студентів з обмеженими можливостями, оскільки вони оточені різними студентами та мають більше можливостей знайти друзів. На відміну від основних предметів або інших дисциплін, де студенти працюють поодиночку, музичний клас є місцем для співпраці, що означає, що студенти мають працювати разом і приймати один одного.

Виховання співака-артиста, з обмеженими можливостями, у сучасних реаліях — завдання не з легких. Навички, необхідні для того, щоб стати професіоналом, включають різні аспекти підготовки студента: володіння вокальною технікою, орієнтація в музичних стилях, володіння музичним інструментом, вміння себе розспівати, співати та налаштуватись на сольний спів чи спів у вокальних ансамблях, хорі, бути музично грамотним. Всі вимоги до студента повинні відповідати національним та глобальним потребам світового мистецтва.

Підходячи до головного питання — взаємодії викладача та студента з особливими можливостями, слід звернути увагу на особистість співака, його природні здібності, психотип його особливості та вади. Варто зазначити, що взаємодія між викладачем та студентом у процесі індивідуальних занять має незаперечно важливу роль. Відносини між студентом та викладачем мають надзвичайно тісний зв'язок. Тому коли

такий зв'язок встановлюється, це є гарантією успіху на уроках з особливими дітьми. Розрив відносин несе психологічну травму для обох учасників спілкування та навчального процесу. Відсутність взаємодії на індивідуальних заняттях між педагогом та учнем може призвести до руйнування і навіть захворювання голосового апарату студента.

Не менш важливої частиною взаємодії викладача та студента є допомога з визначенням фаху студента. В статті Н. Кречко та О. Ряжко зазначено: «порівнявши свої можливості з означеними критеріями, співак може найбільш влучно визначити свій фах та реалізовувати вокальну кар'єру саме на найбільш комплементарних для себе ролях, не побоюючись нашкодити власному голосу. Роль викладача на цьому шляху може стати вирішальною, бо авторитет наставника, його досвід, "професійне вухо" та "професійний погляд" є тим джерелом об'єктивного бачення, що спрямовує професійне становлення молодого артиста. Дуже важливо, щоб педагог був обізнаним в сучасних тенденціях світового музичного оперного мистецтва, шукав індивідуалізовані методичні підходи до молодого співака в процесі навчання, чуйно прислухався до тембральних фарб голосу в прогресії становлення, бачив перспективи сценічного амплуа майбутнього артиста» [3].

Стимулювання творчої взаємодії викладача та студента в процесі музичної діяльності — є одним із завдань встановлення творчого контакту. Досягнення поєднання, та розуміння психотипу студента, стає завданням номер один.

Заняття з навчання студента з особливими потребами (зір) в академічному вокалі можуть проходити за таким планом:

1. Важливу роль, перед початком уроку, грає настрої та психофізичний стан студента. Спів, як ніяка інша музична спеціальність, залежить від гарних думок, спокою, гарного сну, їжі, настрою.

2. Приміщення, в якому буде проходити заняття повинно бути комфортним для занять, з гарно налаштованим музичним інструментом, достатньо великим за площею та добре провітраним кабінетом.

3. Особливо важливим є тактильний контакт зі студентом, який не бачить, наприклад, коли студент заходить до класу, краще за все протягнути йому свою руку, сказати щось приємне, допомогти сісти, роздягнутися, дістати ноти.

4. Для студента з вокалу важливу роль, також на уроці, грає дзеркало, яке допомагає слідкувати за собою під час співу. Але коли студент не бачить, то цим помічником, дзеркалом повинен стати сам викладач. Викладач може та повинен перевірити як студент

стоїть, відкриває рот при співі, як поставлені у нього ноги й руки, чи не перекошене положення його шиї, голови. Якщо тіло відчуває «зжати́сть», то треба допомогти студенту зробити пару простих рухів (потягтись, покрутити руками, плечима).

5. Зосередитись на спокійному диханні допоможе психологічний спокій студента. Коли студент буде знаходитись в спокійному стані, можна на своєму прикладі показати, як Ви дихаєте та перевірити у студента правильний вдих та видих. Такий тактильний контакт та контроль дихання завжди заспокоює та дає можливість провести урок.

6. Розспівки — це обов'язкові вправи, для розігріву голосу, на початку уроку. Спочатку зробіть кілька вправ на одній ноті, потім студента розспівуйте по секунді, по терції та в діапазоні квінти. Особливо ретельно треба проконтролювати щелепу студента, як відкривається у нього рот під час співу, коли розспівуються голосні, чи зафіксовано в цей час дихання. Пам'ятаємо, що такий студент не може себе бачити, тому викладач контролює все. Весь цикл розспівки повинен займати 15–20 хвилин, а між вправами можна робити маленькі паузи відпочинку.

7. Вивчення творів та напрацювання репертуару краще вибудовувати від простих до складніших творів. Почати урок краще з вокалізу. У випадку, коли є проблема з зором твори запам'ятовуються на слух. Концертмейстер класу грає мелодію, потім студент разом з концертмейстером, який грає вокальну лінію, запам'ятовує мелодію і починає співати.

8. Батьки теж грають велику роль в процесі навчання дитини з особливими потребами. Їх присутність в класі, на уроці вокалу, та допомога у вивченні та перевірці текстів, допомагає швидко та якісно вивчити нові музичні твори.

9. Урок вокалу проходить 30–40 хвилин, в кінці уроку можна дати ще одну маленьку вправу, в першій октаві, щоб «заспокоїти» голос. Потім 15–20 хвилин дайте студенту відпочити в приміщенні.

Багато методів інклюзії впроваджуються щодня в академічних аудиторіях, які стверджують, що найефективніше, щоб усі учні працювали разом в одному класі [17]. Це тому, що всі аспекти середовища дитини впливають на його освіту. Коли вчителі встановлюють високі стандарти, учні, з обмеженими можливостями та без них, часто приймають виклик і перевершують очікування. Сучасні практики включення в загальну освіту також можна застосувати до музичної освіти. Загальні

музичні заняття тісніше збігаються з академічними заняттями й часто можуть використовувати подібні методи залучення, але викладачу може бути важко збалансувати потреби виконавського ансамблю з потребами певних студентів з обмеженими можливостями.

Музичні педагоги, які бажають досліджувати, співпрацювати з педагогами інклюзивної освіти та допоміжним персоналом, а також пробувати творчі ідеї, можуть надати студентам із багатьма вадами якісне спілкування, не жертвуючи рівнем підготовки музичного класу. Фактично, багато пристосувань, які дозволяють студентам з обмеженими можливостями мати доступ до занять музичного ансамблю, також приносять користь студентам без обмежених можливостей у музичній групі.

Керівники хору можуть записувати різні партії окремо та роздавати їх учням, які мають проблеми зі слухом, щоб вони могли практикуватися поза уроками. Студенти з порушеннями зору можуть використовувати ноти, написані великим шрифтом і шрифтом Брайля, включно з нотним шрифтом Брайля, щоб успішно вивчати музику. Необхідність спілкування між усіма учасниками хору в процесі навчання, студентів з обмеженими можливостями, є невіддільним фактором роботи в хорі.

Нині не просто відчувається брак нот, записаних шрифтом Брайля, але можливість по ньому займатися дуже низька. Не в кожному навчальному закладі є подібні партитури та клавіри, це створює низку труднощів для реалізації повноцінної інклюзивної освіти. Слід зазначити, що в останні роки з'явилося багато засобів для створення нот по цій системі, пов'язаних із програмами, здатними переводити цифровий текст у ноти, але не вистачає принтерів, які можуть надрукувати такий текст. Сучасні комп'ютерні програми дозволяють переводити цифровий (або навіть просканований) нотний текст у тактильний нотопис, а також дають можливість надрукувати ноти за допомогою брайлівського принтера або вивести їх на спеціальний пристрій — брайлівський дисплей. Якщо раніше рідкісні ноти доводилося замовляти, то тепер кордони використання Брайля в музичній освіті розширюються, і за ідеальних умов будь-який користувач, що має персональний комп'ютер та дисплей Брайля, може отримати доступ до величезної кількості творів в інтернеті. Варто відзначити, що існують електронні бібліотеки, що містять нотації, засновані на системі Брайля, але в них немає великої різноманітності творів, які здебільшого обмежені класичною музикою, більш того, найчастіше камерними жанрами — романсами, піснями, невеликими п'єсами. Навіть за наявності доступу до таких баз даних

не кожен студент з особливостями зорового розвитку може отримати необхідний нотний текст. Адже такі принтери для друку за системою Брайля досить рідкісні та мають надзвичайно високу вартість, що унеможливує їх придбання для індивідуального користування [6].

Завдяки спілкуванню, методом проб і помилок можна розробити найкращі стратегії навчання для всіх студентів хору чи оркестрів. Керівникам оркестру можуть допомогти адаптації струнних інструментів до індивідуальних потреб студента. Наприклад, якщо інвалідність учня не дозволяє правильно тримати інструмент, то можна використовувати електронні інструменти: планшет із відповідним програмним забезпеченням може допомогти учням з обмеженими моторними навичками для створення відповідних музичних звуків.

Натягування струн у зворотному порядку може бути відповідним пристосуванням для учнів із фізичними вадами лівої руки. Зворотний порядок дозволяє грати смичком лівою рукою, а пальцями — правою. Струнні інструменти також є хорошим вибором для студентів, які страждають на такі захворювання, як кістозний фіброз, вовчє піднебіння або будь-які порушення дихання [18].

Різноманітність музичних інструментів робить оркестр позитивним домом для багатьох студентів з різними вадами. Грати на мідних духових інструментах може бути складно для студентів з вадами слуху, тому що гравці повинні розрізняти обертони, щоб грати мелодії. Проте учням з певними когнітивними або моторними порушеннями легше брати мідні духові інструменти, ніж дерев'яні духові чи струнні, оскільки мідні духові інструменти вимагають порівняно невеликої координації рук [18].

Дерев'яні духові інструменти, особливо інструменти з язичками, здаються кращим вибором для студентів із проблемами слуху, оскільки гравці можуть відчувати вібрацію тростини крізь зуби на мундштуці. Відчуття вібрацій може імітувати слух і допомогти учням успішно грати на інструменті. Однак учням, яким бракує дрібної моторики, важче грати на дерев'яних духових інструментах через незалежність і швидкість, необхідних для пальців [18].

§ 2. Досвід різних країн у сфері загальної та музичної інклюзивної освіти

Більшість європейських країн висловлюють намір реалізувати інклюзивну освіту відповідно до передових визначень. Проте

результати її впровадження на практиці зовсім не переконливі. У всіх країнах існує розрив між формуванням та реалізацією інклюзивної освіти [13]. Зміни відбуваються повільно. Результати дослідження Н. Нарожної та ін. показують одну з причин повільності змін: «Педагогічні інновації, якими б привабливими та складними вони не були, не можуть бути освоєні без належного управління та організації інноваційних процесів. Ініціатори інновацій неминуче стикаються з проблемами, що породжуються нововведеннями, та змушені шукати шляхи їх вирішення. Впровадження нових форм, методів, педагогічних технологій потребує розуміння того, як впроваджувати, освоювати та супроводжувати ці інновації» [25].

У деяких країнах освіта для учнів з обмеженими можливостями все ще недостатньо розвинена та низької якості. Є країни, які розуміють інклюзивну освіту лише як освіту для студентів-інвалідів. Інклюзивна освіта може означати надання освітніх можливостей для дітей з обмеженими можливостями, навіть у спеціальних школах зі спеціалізованими вчителями, відокремлених від загальної системи освіти.

Інклюзивна освіта — не єдине прагнення в сучасних освітніх реформах. У реальному житті освітня політика поєднує інклюзивні ініціативи з іншими реформами. Різні ініціативи можуть конкурувати та конфліктувати одна з одною, і в цьому випадку порушувати інклюзивні амбіції та практики.

Відмова від встановлених традицій і систем передбачає повну зміну освітньої політики і практики. Позитивний вплив на всіх учнів, принаймні для досягнення ширшого визначення інклюзії, вимагає глибоких змін в освітній структурі та мисленні.

Фінляндія — маленька нація, яка використовує потенціал кожного та прагне дати можливість навчатися музики дітям усіх соціальних верств і походження. Мета соціальної рівності проявляється в тому, як викладання здійснюється в музичних закладах та за їх межами. Всупереч тому, що викладання музики ґрунтується на традиціях західної класичної музики, воно значно розширене, включає різні жанри та охоплює сучасні, орієнтовані на дитину підходи.

Фінська освіта ставить учнів у центр навчання та фокусується на актуальності кожного освітнього досвіду. Фінські освітні заклади — це навчальні спільноти, де особлива увага приділяється участі та згуртованості, а система освіти відома тим, що в ній немає безвихідних ситуацій:

- Програми підготовки вчителів музики є суворими, всебічними та узгодженими по всій країні.

- Щоб викладати в школах, вчителі повинні здобути ступінь магістра.
- Програми підготовки вчителів, незалежно від спеціалізації, включають обов'язковий курс вільного акомпанування.
- Викладачі використовують практику, засновану на дослідженні та часто самі проводять дослідження.
- По всій країні існують музичні школи, які підтримує держава.
- Вчителям довіряють і вони мають повну свободу дій, тому кожен вчитель коригує свою навчальну програму на основі потреб дитини.
- Акцент на «навчання для того, щоб навчатися»: самооцінка спрямована на підтримку та керівництво процесом навчання [12].
- Включення до навчального плану традиційної народної, нетрадиційної та сучасної музики.
- Довіра до учнів. Уроки розробляються на основі інтересів та сильних сторін учнів. Це зображується у виборі інструментів та індивідуальних ансамблів/груп.
- Усі учні грають на якомусь інструменті: пізнають нове під час гри, співу та композиції.
- Невдачі приймаються, це спосіб навчання.
- Викладання і навчання є динамічними процесами. Навчання може стати безладним, і це цілком нормально!

Багато в чому фінська освітня система є інклюзивною за своєю природою. Система освіти Фінляндії базується на рівності, справедливості навчання та принципі інклюзії.

Найважливіша мета освіти — всіяко підтримувати ріст і розвиток унікальної особистості. Крім того, головна мета освіти — гарантувати кожному найкраще навчання, незалежно від віку, місця проживання, матеріального стану, статі та рідної мови [36]. Освіта вважається основним правом усіх громадян. Закони гарантують кожному, хто проживає у Фінляндії, а не лише фінським громадянам, є право на безплатну базову освіту.

Навчання розглядається як індивідуальний і спільний процес накопичення знань і навичок, як цілеспрямоване навчання в різноманітних ситуаціях: самостійна робота, під керівництвом викладача, у взаємодії з викладачем і однолітками. Крім набуття нових знань і навичок, необхідно засвоїти навички навчання та роботи, які слугуватимуть інструментами навчання протягом усього життя.

Попри те, що загальні принципи навчання однакові для всіх, навчання залежить від попередньо сформованих знань дитини, його мотивації, а також навчальних і трудових звичок. Навчан-

ня, яке відбувається через інтерактивну співпрацю, сприяє індивідуальному навчанню. У всіх своїх формах навчання є активним і цілеспрямованим процесом, який включає самостійне або колективне розв'язання проблем.

Фінська програма з музики слідує тенденції зосередження уваги на музичному досвіді. Вона заохочує спів, гру на інструментах, розвиток навичок, твір та імпровізацію, активне слухання та спостереження за звуковим середовищем та музикою.

В програмі сказано: «Учні будуть: брати участь у груповому співі та вміти співати, дотримуючись мелодійної лінії та дотримуючись правильного ритму; опановувати, індивідуально, базову техніку гри на якомусь інструменті ритму, мелодії чи гармонії, щоб вміти грати в ансамблі; вміти слухати музику та робити спостереження про неї, а також подавати обґрунтовані думки про те, що вони почули; вміти слухати як свою власну музику, так і музику, створену іншими, щоб вміти створювати музику разом з іншими; розпізнавати та вміти розрізняти різні жанри музики та музику різних епох та культур; знати найбільш значущі твори фінської музики та музичного життя; вміти використовувати музичні поняття у поєднанні зі створенням та прослуховуванням музики; знати, як використовувати елементи музики як будівельний матеріал при розробці та реалізації своїх музичних ідей та думок» [21].

За своєю суттю навчальний процес є значною мірою інклюзивним. Закон про освіту Фінляндії говорить, що кожен учень має право на підтримку в навчанні та особистісному розвитку [22]. Кожен учень має право на здобуття освіти для дітей з особливими потребами та, за необхідності, на соціальну підтримку. Хороша якість освіти та підтримки — найкращий спосіб запобігти необхідності особливої підтримки. Пошук балансу між високою академічною успішністю та добробутом учнів — одне з найважливіших питань.

Інклюзія стає помітною рисою освітньої політики Великобританії та програм покращення шкіл. Термін «інклюзія» у Великобританії стосується всіх дітей, які досягають успіхів і беруть участь, всупереч проблемам, пов'язані з бідністю, класом, расою, релігією, мовною та культурною спадщиною чи статтю. Інклюзія в освіті стосується практик, які дозволяють усім учням досягати успіхів і брати участь, наперекір труднощам. Інклюзивний навчальний план має бути гнучким, щоб викладання та навчання можна було адаптувати відповідно до потреб та інтересів усіх учнів. Багато навчальних програм базуються на тому, що всі діти навчаються однакових речей, однаковим способом,

в той самий час, використовуючи однакові методи. Бути гнучким — це важка робота, особливо в поточній системі навчальної освіти.

Законодавство Великобританії забороняє дискримінацію в освіті та підтримує інклюзивну освіту. Велика Британія зобов'язана забезпечити інклюзивну освіту для всіх дітей відповідно до міжнародного права прав людини.

Близько 1,4 мільйона учнів англійських шкіл мають особливу освітню потребу (SEN) [32].

Термін «особливі освітні потреби» (SEN) був введений в законодавство в 1983 році в Англії. Сенс цього терміну полягав у тому, щоб не зосереджуватися на труднощах чи недоліках, а на тому, що потрібно: забезпеченні якісного навчання для всіх. SEN стосується того, що необхідно для підтримки навчання та розвитку, включаючи навчання, приміщення, матеріали та підтримку. Це впливовий термін, який зараз широко поширений на міжнародному рівні.

Остання з глобальних змін щодо учнів з особливою освітньою потребою та інвалідністю (SEND) була внесена у 2014 році, як «Кодекс практики SEND» [30], який покладає на вчителів підвищену відповідальність за навчальні результати своїх учнів.

Кодекс практики встановлює чіткий персоналізований шлях для дітей, які мають додаткові потреби. Він чітко зосереджений на забезпеченні потреб переважної більшості дітей, які можна задовольнити в рамках звичайних медичних закладів без будь-яких тривалих процесів оцінювання. Він покладає юридичний обов'язок на місцеву владу та школи бути прозорими щодо пропозиції послуг, які вони можуть надавати дітям за допомогою SEND.

Зокрема, вчителі в Великобританії повинні:

- Знати, коли і як правильно диференціювати, використовуючи підходи, які дозволяють ефективно навчати учнів.
- Мати надійне розуміння того, як цілий ряд факторів може перешкоджати здатності учнів навчатися, і як найкраще їх подолати.
- Демонструвати обізнаність щодо фізичного, соціального та інтелектуального розвитку дітей і знати, як адаптувати викладання для підтримки навчання учнів на різних етапах розвитку.
- Мати чітке уявлення про потреби всіх учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами [27].

Музична освіта в Англії характеризується двома основними підходами до викладання та навчання. Це уроки загального музичного мистецтва в школах, і спеціальні уроки інструментальної музики.

Підготовка музикантів у XXI столітті вимагає розробки спеціальної стратегії для забезпечення успіху випускників: навчальні заклади прагнуть, щоб студенти досягли високого освітнього рівня, надаючи випускникам універсальні, інноваційні знання, професійні навички, які дозволяють їм виживати у постійно змінюваному, діджиталізованому, конкурентоспроможному світовому середовищі.

Лютий є національним місяцем інклюзивної освіти в Канаді. У багатьох провінціях і територіях Канади лише наприкінці 1970-х—1980-х років освітня політика почала змінюватися, щоб дозволити «інтегрувати» учнів з обмеженими можливостями в загальноосвітнє середовище. До цього моменту політика або мовчала, або дозволяла виключення студентів з обмеженими можливостями із загального освітнього середовища. Студенти з обмеженими можливостями здебільшого здобували освіту через «спеціальну освіту» та окремі класи чи школи.

Приклад штату Нью-Брансвіка (Канада) дозволяє розглянути політику щодо інклюзивної освіти. Політика № 322, створена у 2013 році, є юридично обов'язковою політикою, яка спрямована на те, щоб усі школи в системі державної освіти штату Нью-Брансвіка були інклюзивними, і визнає, що інклюзивна освіта є основою для забезпечення інклюзивного суспільства [14].

Політика № 322 не пов'язана з обмеженими можливостями — вона визнає, що інклюзія приносить користь усім студентам, а не лише студентам з обмеженими можливостями. Ключовим аспектом Політики № 322 є те, що вона забороняє окреме навчання учнів з обмеженими можливостями.

На музичних факультетах в Канаді, студенти музичної освіти з відзнакою проходять як практичну, так і філософську підготовку до своєї викладацької кар'єри перед прийняттям і зарахуванням їх на педагогічний факультет. Ці студенти часто повертаються на відділи музичної освіти, щоб продовжити роботу після викладання музики в державних або приватних школах [38].

Вчителі музики регулярно навчають дітей з особливими потребами в автономних, а також інтегрованих або інклюзивних класах.

Музичні терапевти проходять спеціальну підготовку з використанням музики з людьми, які мають різноманітні потреби, щоб допомогти цим конкретним особам досягти цілей як у музичній, так і в немусичній сфері [9].

На міжнародній арені Італія вважається провідною країною у сфері інклюзивної освіти [16]. Починаючи з 1970-х років Законом № 517/1977,

набувши півстолітнього досвіду та експертних знань, Італія внесла значний внесок у розвиток та оновлення інклюзивної шкільної політики.

З 0 до 20 років і до цього дня, всі учні з будь-яким видом інвалідності, навіть найважчим, мають доступ до обов'язкової та факультативної освіти, що визначає цей шлях, посилаючись на спеціально визначені шляхи та інструменти, що дозволяють персоналізувати та індивідуалізувати процеси викладання та навчання.

Освітня політика інклюзії, безперечно, зробила важливий і значний внесок в італійську освітню систему з багатьох поглядів. У цій перспективі інклюзія розширюється та проникає у всі аспекти освітньої системи, стаючи її головною частиною. Інклюзія, таким чином, стала ініціатором, який привів до постійного вдосконалення італійської освітньої системи на різних рівнях та напрямках.

В італійській шкільній освітній системі існує чітке розмежування між двома основними типами вчителів: вчителі класу/предметів і вчителі-помічники. Один вчитель-помічник призначається на 4 учні з обмеженими можливостями. Закон про обов'язкове призначення асистента вчителя є однією з найпрогресивніших правових систем в Європі [31], не тільки з точки зору десегрегації, а й інтеграції в систему загальної освіти. Відповідно до закону ці дві групи вчителів мають різні завдання, але вважаються рівними у своїй відповідальності за всіх дітей у класі.

Італійська освітня система, як в обов'язковій, так і в необов'язковій освіті, пропонує як внутрішнє, так і зовнішнє забезпечення для підтримки учнів з обмеженими можливостями, специфічними вадами до навчання або іншими особливими освітніми потребами.

Вчитель підтримки є однією з основних форм підтримки в шкільних класах, де присутні діти з обмеженими можливостями. Зокрема, вчитель підтримки, ключова фігура для всього класу, а не тільки для учня з обмеженими можливостями, є стрижнем змін у бік інклюзії настільки, тому ми можемо думати про майбутнє, де в кожному класі, незалежно від наявності учнів з обмеженими можливостями буде вчитель підтримки.

Італійське законодавство демонструє значну прихильність освітній інклюзії та містить амбітні та інноваційні пропозиції, особливо щодо учнів з обмеженими можливостями. Попри принципи, встановлені на законодавчому рівні, реалізація піддається критиці [7], зокрема щодо якості забезпечення учнів з обмеженими можливостями та ефективного застосування системного підходу до втручання.

Італійське освітнє законодавство заклало основу для справжньої інклюзивної освітньої системи. Дані досліджень демонструють позитивний вплив цієї політики на якість життя людей з обмеженими можливостями, на ставлення вчителів, а також на різноманітність методів викладання та навчання для всіх учнів.

Конституція Німеччини 1949 року визначає, що основна відповідальність за законодавство та адміністрування у сферах освіти, науки та культури лежить на окремих федеральних землях. 16 федеральних земель, що входять до складу Федеративної Республіки Німеччина, мають самостійність у питаннях культури та освіти, правові основи державної системи освіти складаються з 16 спеціальних освітніх законів. На практиці це призвело до появи 16 контрастних освітніх ландшафтів, що помітно розрізняються за своєю структурою та підрозділами, а також за назвами форм та типів шкіл. У деяких випадках вони навіть різняться за тривалістю обов'язкової повної шкільної освіти. Відповідно до цього федералістського принципу німецька освітня система значно відрізняється між землями. Якщо взяти до уваги всі аспекти, то в результаті важко, якщо взагалі можливо, скласти загальну картину освіти в Німеччині.

Після ратифікації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю в Німеччині у 2009 році німецькі освітні заклади зобов'язані впроваджувати інклюзивну освіту. Раніше більшість учнів з обмеженими можливостями навчалися в так званих «школах для дітей з особливими потребами» (Förderschule), які були організовані відповідно до типів обмежених можливостей, наприклад, для учнів з вадами слуху або для соціально чи емоційно неповноцінних учнів.

У всіх типах шкіл і в усіх землях Німеччини музика міцно увійшла до навчальних планів початкової школи та всіх класів середньої школи I та II ступенів. Вона або має статус обов'язкового або факультативного предмета, або є складовою більших навчальних областей або комбінованих предметів, де її визначення стає дедалі гнучкішим. У різних федеральних землях різна кількість навчальних годин, що відводиться на музику. Як правило, для навчальних областей встановлюється загальна чи встановлена кількість годин. У результаті школи самі можуть значною мірою визначати, як розподіляти уроки або розподіляти їх відповідно до місцевих умов. Так звані обов'язкові факультативи, коли один предмет має бути обраний із групи предметів, можуть надати додаткові можливості для включення уроків музики до повсякденної роботи школи, іноді у поєднанні з іншими видами

мистецтва. Враховуючи ці різноманітні умови, у багатьох випадках школа пропонує навчання музиці у чергуванні з іншими предметами у так званих блоках уроків, де предмет викладається у кілька завантажених періодів, а не рівномірно протягом усього навчального року.

Основними установами професійної музичної освіти в Німеччині є 24 державні музичні школи (Staatliche Musikhochschulen). Існують також приватні консерваторії та інші вищі школи, деякі з яких пропонують дипломи з практичної музики, музикознавства або інших предметів, пов'язаних із музикою. Кожен навчальний заклад має свій власний індивідуальний художній та освітній профіль з різним ступенем концентрації на виконавстві, педагогіці або підготовці викладачів для освітніх закладів в основних жанрах західної класичної та популярної музики. Відповідальність за підготовку вчителів музики для початкової та середньої школи розподіляється між музичними училищами та університетами відповідно до законодавства відповідної федеральної землі. Практично у кожній музичній школі Німеччини можна здобути освіту вчителя інструментальної чи вокальної музики (Musikpädagogik). Багаторічні традиції та висока міжнародна репутація німецьких музичних шкіл у галузі художньої та академічної майстерності роблять їх дуже привабливими для студентів з-за кордону. Тому більшість навчальних закладів мають значну частку іноземних студентів [35].

В деяких магістерських програмах, які зосереджені на інклюзивну освіту, музика пропонується як другий предмет. В Ганноверському університеті музики, драми та медіа, магістерська програма зосереджена на предметно-дидактичному навчанні з відповідними семінарами, майстер-класами та шкільною практикою в секторі освіти для дітей з особливими потребами. Проте, також викладатимуться музична практика (ударні інструменти, ударна установка, вокал, інтегративна робота у групі) та теоретичні розділи (слухання музики, аранжування шкільної практики, музична психологія тощо) [20].

Загалом інклюзивна освіта в Німеччині розрізняє учнів, які можуть навчатися за загальною навчальною програмою (ті, хто може досягти звичайних навчальних цілей), і учнів, яким потрібна адаптована навчальна програма (ті, хто не може досягти звичайних навчальних цілей). Особливо у випадку тих учнів, які потребують адаптованої навчальної програми, вчителі повинні розглянути різні навчальні плани для свого класу. Однак ступінь існування освітніх планів для учнів з ООП залежить від окремої федеральної землі [28].

У Данії всі діти мають право на десятирічну освіту, включно з дітьми з особливими освітніми потребами.

З 1993 року державні школи Данії, Folkeskolen, були зобов'язані диференціювати навчання відповідно до потреб учнів у цілому, а не шляхом переведення учнів до спеціального навчання.

У 2012 році переважна більшість парламенту Данії погодилася внести зміни до закону Folkeskolen. Законодавство вказує на цілі більш інклюзивної школи, здатної навчати більше учнів у звичайній системі. Крім того, воно дає школам реалістичні та конкретні вказівки щодо розв'язання проблем освіти та організації диференційованого та індивідуального навчання. Закон чітко покладає на директора відповідальність за створення та використання інструментів інклюзивної освіти [40].

У Данії законодавство про спеціальну освіту, враховуючи покладання відповідальності з організації процесу інклюзивної освіти на директора навчального закладу, може бути організоване по-різному. У більшості випадків учень залишається в класі загальноосвітньої школи та здобуває спеціальну освіту з одного або кількох предметів як доповнення до загального навчання. Учень може здобувати спеціальну освіту, яка замінює участь у звичайній освіті з одного або кількох предметів. Як альтернатива може навчатися у спеціальному класі або у загальноосвітньому, або у спеціальній школі. Зрештою, учень може відвідувати або клас загальноосвітньої школи, або спеціальний клас і навчатися в обох типах класів. Спеціальні класи існують для учнів, наприклад, з порушеннями інтелекту, дислексією, порушеннями зору, слуху та фізичними вадами [40].

Діти в початковій та неповній середній школі, чий розвиток потребує спеціальної допомоги або підтримки, можуть отримувати підтримку від Міністерства освіти принаймні дев'ять годин на тиждень.

Згідно із законодавством Данії нові будівлі повинні відповідати нормам, що стосуються доступності для людей з обмеженими можливостями. Щорічно проводиться переоцінка ситуації дитини. Навчальна карта містить документацію про процес консультування та сильні сторони дитини, інтереси та очікування щодо майбутнього та вимоги до розвитку.

У Данії інклюзивне навчання є як пріоритетом політики, так і метою освітніх закладів. Законодавство також чітко пояснює, як освітні заклади можуть досягти цих цілей і хто відповідає за

реалізацію. В той самий час, концепція освіти з особливими потребами обмежена тими учнями, які потребують значної та масштабної підтримки протягом більшості періодів навчання. Це сприяє чіткому діалогу для розвитку освіти з особливими потребами для осіб з обмеженими можливостями.

Історично Швеція мала високоцентралізовану систему освіти, яка наголошувала на справедливості та суспільних цінностях. Після кількох реформ у 1990-х роках шведська система зараз є дуже децентралізованою.

Вибір школи розглядається у Швеції як демократичне право, а частка шкіл з приватною комерційною формою власності зростає [37].

Концепція «учнів, які потребують спеціальної підтримки» є центральною для надання спеціальної освіти в системі освіти Швеції. Законодавство передбачає, що спеціальну освітню підтримку слід передусім надавати у «звичайному» класі, якщо це можливо. Учні, які потребують особливої підтримки, мають право на спеціалізоване забезпечення. Вся освіта максимально відповідає національним навчальним програмам, але з урахуванням потреби задоволення індивідуальних потреб у навчанні. Відповідно до національних навчальних програм, учні повинні вміти спілкуватися як письмово шведською мовою, так і мовою жестів. Мова жестів заявлена як їхня перша мова [11].

Якщо заходи із сегрегації вважаються необхідними, вони мають бути тимчасовими й обмежуватися окремими шкільними предметами. За наявності особливих обставин підтримка може бути надана у спеціальній групі. Спеціалізоване навчання для тих, хто навчається з фізичними обмеженнями, а також порушеннями слуху та зору, проводиться в основному в загальних класах, але в деяких випадках в окремих класах або закладах. Постанови уряду також визначають завдання директора школи забезпечити складання індивідуального плану навчання для учнів, які потребують особливої підтримки. План має бути складений у співпраці між учителем, учнем та його батьками. У плані має бути чітко зазначено, що буде зроблено, як це буде зроблено та хто несе відповідальність за роботу та діяльність. Крім того, оцінка має проводитись постійно [5].

Дослідження показують, що Швеція рухається у напрямку більш загальної орієнтації на права людини, яка орієнтована на автономію для всіх громадян.

Висновки

Інклюзивна освіта потребує системних змін. Інклюзивна педагогіка є необхідною для цього. Безсумнівно, повна зміна освіти є і складною, і забирає багато часу, коли намір полягає в тому, щоб здійснити послідовну реформу від верху до низу системи.

Учні з особливими освітніми потребами потребують особливих стратегій навчання, адаптованих до кожного окремого учня і в залежності від того, що в першу чергу становить проблеми у навчанні. З цих причин вчителі повинні мати глибокі знання про індивідуальні складнощі, специфічну патологію, прогнози та очікування. Щоб навчати всі ці різні групи учнів, освіта повинна мати вчителів з різними спеціальними компетентностями.

Музична індустрія, як і сфера вищої освіти, швидко змінюється, і співробітники та студенти повинні бути в тренді цих змін, щоб надавати відповідний та корисний освітній досвід в умовах високої конкуренції.

Музична освіта — це надання учням можливості досліджувати, захоплюватися та розширювати свої музичні горизонти. Для того, щоб музична інклюзивність була значущою, можливості для музикантів усіх жанрів та стилів мають бути доступними та підтримуватися вчителями, які можуть допомогти їм розвинути свій музичний потенціал. Однак для багатьох дітей проблема реальної інклюзивності в музичній освіті не вирішується.

Існують відмінності між країнами, але жодна з них не досягла ідеальної освітньої системи, яка відповідає вимогам та цілям інклюзії. Зв'язок між теорією і практикою, як правило, слабкий, що показує неідеальність сучасної інклюзивної освіти.

Труднощі реалізації також зумовлені розбіжностями з приводу того, як реалізувати на практиці визначення інклюзивної освіти, які групи учнів мають бути в центрі уваги, доступ до освіти та відсутність узгодженості в освітній політиці.

Різняться нації, виклики та різні освітні заклади. Усі установи повинні впроваджувати власні процеси з того місця, на якому вони знаходяться. Ідея про те, що ми тепер знаємо, що таке інклюзія, і що за цим піде її реалізація, не відповідає реальному стану справ. Важливо розкрити проблеми, пов'язані з інклюзивною освітою, та розробити шляхи, за допомогою яких педагоги зможуть їх подолати та освоїти.

Література

1. Інтеракціонізм. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтеракціонізм> (дата звернення: 07.08.2022).
2. Квітка Н. О. Музична терапія у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тереховля, 26–27 берез. 2018 р. Тереховля, 2018. С. 38–42.
3. Кречко Н., Ряжко О. Німецька система Fach як приклад фахової класифікації голосів в сучасному вокально-оперному мистецтві. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво*. 2022. Т. 5, № 1. С. 46–55. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7581.5.1.2022.258147>
4. Пасько О. М., Цільмак О. М. Психологія: схеми, таблиці, коментарі : навч.-наоч. посіб. / ред. О. М. Цільмак. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2013. 270 с.
5. Andreasson I., Asplund Carlsson M. Individual educational plans in Swedish schools-forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*. 2013. Vol. 28, no. 3. P. 58–67.
6. Borges J. A., Tomé D. Teaching music to blind children: new strategies for teaching through interactive use of musibraille software. *Procedia computer science*. 2014. Vol. 27. P. 19–27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.004>
7. Cottini L., Morganti A. Does the school inclusion really work? *Education sciences and society*. 2016. Vol. 7, no. 1. P. 13–32.
8. Education for All Handicapped Children Act : Public law of 29.11.1975 no. 94–142.
9. Erin G., Laurel Y. Canadian music therapists' perspectives on the current state of music therapy as a profession in Canada. *Canadian Journal of Music Therapy*. 2014. Vol. 20, no. 2. P. 102–133.
10. Ferguson G. Including Children with disabilities in mainstream education: an exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers : Masters Dissertation / Technological University Dublin. Dublin, 2014. 107 p.
11. Haualand H., Holmström I. When language recognition and language shaming go hand in hand — sign language ideologies in Sweden and Norway. *Deafness & Education International*. 2019. Vol. 21, no. 2/3. P. 99–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1562636>

12. Hautamäki J., Kupiainen S. Learning to learn in Finland. *Learning to Learn* / ed: Crick R. D., Stringher C., Ren K. London : Routledge, 2014. P. 170–194. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203078044-9>

13. Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries / F. Smyth et al. *European Journal of Special Needs Education*. 2014. Vol. 29, no. 4. P. 433–445. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797>

14. Inclusive Education : The New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development Policy of 17.09.2013 No. 322. URL: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/322A.pdf> (date of access: 15.08.2022).23

15. Jean piaget. *Encyclopedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/biography/Jean-Piaget> (date of access: 08.08.2022).

16. Kanter A. S., Damiani M. L., Ferri B. A. The right to inclusive education under international law: following italy's lead. *Journal of international Special Needs Education*. 2014. Vol. 17, no. 1. P. 21–32. DOI: <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.21>

17. Katz J., Mirenda P. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*. 2002. Vol. 17, no. 2. P. 14–24.

18. McDowell C. An Adaption Tool Kit for Teaching Music. *Teaching Exceptional Children Plus*. 2010. Vol. 6, iss 3. P. 1–20. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ879595.pdf> (date of access: 10.08.2022).

19. Miles S., Singal N. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*. 2009. Vol. 14, iss. 1. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110802265125> (date of access: 10.08.2022).

20. Music as subject in the master's degree programme in Special Needs Education for Schools (Master of Education). *Leibniz Universität Hannover* : website. URL: <https://bit.ly/3CJh32C> (date of access: 25.08.2022).

21. National core curriculum for basic education 2004 : national core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education / Finland. National Board of Education. Helsinki : Vammalan Kirjapaino Oy, 2004. 320 p.

22. Perusopetuslaki : Basic Education Act of 21.08.1998 no. 628/1998 : as of 20 August 2022.

23. Plaisance É. The Special in Education: meanings and uses. *Educação & Realidade*. 2019. Vol. 44, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684845> (date of access: 10.08.2022).

24. Promoting a lifetime of inclusion / A. Renzaglia et al. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2003. Vol. 18, iss. 3. P. 140–149. DOI: <https://doi.org/10.1177/10883576030180030201>

25. Psychological and Pedagogical Aspects of Innovation Processes in Educational Activities / N. Narozhna et al. *International Journal of Computer Science & Network Security*. 2021. Vol. 21, no. 11. P. 131–134. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.11.17>

26. Rao K., Meo G. Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*. 2016. Vol. 6, iss. 4. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>

27. Rose D. Universal design for learning. *Journal of special education technology*. 2000. Vol. 15, iss. 3. P. 45–49. DOI: <https://doi.org/10.1177/016264340001500307>

28. Sansour T., Bernhard D. Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*. 2018. Vol. 12, iss. 3. P. 127–139. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>

29. Seen, Counted, Included : using data to shed light on the well-being of children with disabilities / United Nations Children’s Fund. New York : UNICEF, 2021. 176 p.

30. SEND code of practice: 0 to 25 years : Statutory guidance of 11.06.2014 : as of 30 April 2020.

31. Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries. Middelfart : European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. 146 p.

32. Supporting SEND / Ofsted. GOV.UK : website. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/supporting-send/supporting-send#implications> (date of access: 07.08.2022).

33. The effect of listening to music on human transcriptome / C. Kanduri et al. *PeerJ*. 2015. Vol. 3. DOI: <https://doi.org/10.7717/peerj.830>

34. The role of psychology in a multidisciplinary psychiatric inpatient setting: perspective from the multidisciplinary team / L. Wood et al. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2018. Vol. 92, iss. 4. P. 554–564. DOI: <https://doi.org/10.1111/papt.12199>

35. Thiele M. Studying music in Germany. *Deutschland.de* : website. URL: <https://www.deutschland.de/en/topic/culture/studying-music-in-germany-an-overview> (date of access: 25.08.2022).

36. Tirri K. Holistic school pedagogy and values: finnish teachers’ and students’ perspectives. *International Journal of Educational Research*. 2011. Vol. 50, iss. 3. P. 159–165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.010>

37. Varjo J., Lundström U., Kalalahti M. The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. *Research in comparative and international education*. 2018. Vol.13,no.4.P.481–498. DOI:<https://doi.org/10.1177/1745499918807038>

38. Wasiak E. B. The preparation of music teachers in Canada. *The preparation of music teachers: a global perspective* / eds.: Figueiredo S., Soares J., Schambeck R. F. Porto Alegre, 2015. P. 67–98.

39. What Are Psychological Theories? (Definition and 9 Examples). *Indeed* : website. URL: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/psychological-theories> (date of access: 07.08.2022).

40. Ydesen C., Andersen C. K. Implementing inclusive education policies – the challenges of organizational change in a Danish municipality. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. Vol. 6, iss. 1. P. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1733848> (date of access: 10.08.2022).