

Міністерство освіти і науки України  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

**ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ**

*Колективна монографія*

І частина

Київ  
Вид-во “Світ знань”  
2023

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

Т 65

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету мистецтв  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
(протокол № 1 від 26 вересня 2022 р.)*

**Рецензенти:**

*В. М. Лабунець*, доктор пед. наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

*Д. Г. Юник*, доктор пед. наук, професор кафедри теорії та історії музичного виконавства Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського;

*Е. М. Кучменко*, доктор історичних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Автори:** *Т. Бондар, А. Бохолдін, С. Горбенко, Н. Голубицька, І. Гожельник, О. Гусаченко, Ж. Дьоміна, Т. Жигінас, А. Козир, О. Кузнецова, О. Кузнецова, Л. Ліхницька, С. Миколінська, Т. Олефіренко, В. Петренко, О. Тимошенко, М. Ткач, В. Федоришин, І. Хомич, К. Чеченя, О. Щолокова, Т. Яценко.*

**Т 65** Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю : колективна монографія. Ч. 1 / Т. Бондар та ін. ; за заг. ред. А. Козир. – Київ : Вид-во “Світ знань”, 2023. – 364 с.

ISBN 978-966-7742-26-3

У монографії представлений трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького спрямування. Висвітлюються сучасні підходи до викладання навчальних дисциплін у закладах вищої мистецької освіти: інтеграція, етнокультурна забезпеченість, міждисциплінарні зв'язки, тощо. Визначено основні напрямки мистецької освіти, що актуалізує завдання комплексного обґрунтування і створення освітньо-наукових моделей та програм навчального процесу. Монографія призначена для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти, вчителів музичного мистецтва, музичних педагогів.

ISBN 978-966-7742-26-3

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

© Колектив акторів, 2023  
© Вид-во “Світ знань”, 2023

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАЛУЧЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Нагальною проблемою сьогодення в загальноосвітніх закладах України є організація процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це найбільш незахищена група учнів, які потребують особливих умов створення навчального середовища, відбору змісту навчання, залучення нових, по відношенню до класичних, організаційних форм, урахуваючи дієвість закону наступності і зв'язності з попередньою освітньою діяльністю. Тож, розгляд методичних засад реалізації інклюзивної освіти на уроках музичного мистецтва для дітей з особливими освітніми потребами різних категорій, є актуальним і важливим питанням.

Доцільно буде зазначити, що статистичні дані останніх п'яти років фіксують невтішну тенденцію до зростання чисельності дітей, які мають різні фізичні вади, а саме: дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухової системи та розумового розвитку, що, в свою чергу, відбивається на загостренні питання надання ним можливості отримувати якісну освіту, яка “базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників” [5].

Офіційні дані, представлені Міністерством освіти і науки України демонструють, що станом на 1 січня 2020 р. кількість учнів із особливими освітніми потребами в інклюзивних класах зросла у 7 разів, а це 32 686 дітей [1]. Також центральним органом державного управління зазначається, що на сьогодні вже 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти здійснили впровадження інклюзивного навчання у освітній процес. Варто пояснити, що підставою для цього є програма Деінституалізації, прийнята урядом України у 2017 році. У програмі викладено Національну стратегію з реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки [2].

Згідно Плану заходів з реалізації вищезазначеної стратегії передбачається щорічне збільшення численності дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти на 30%. Відповідно заплановане відкриття і зростання спеціальних і інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти, потребує задіяння таких педагогічних кадрів, які спроможні якнайкраще адаптувати чи модифікувати існуючі програми з музичного мистецтва до відповідного контингенту дітей, а також здатні скласти індивідуальну програму залучення дітей певної категорії, що мають особливі освітні потреби, до музичного мистецтва.

Нагадаємо, що зміст терміну “особливі освітні потреби” вживають до “таких дітей та молоді, потреби яких залежать від різних видів особливих освітніх потреб або труднощів, пов’язаних з навчанням”. Також наголосимо, що одним із постулатів інклюзивної школи є орієнтир, що “всі діти повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, які існують між ними” [6].

Важливо розуміти, що хоча подібна проблема є доволі новою у сфері музичної педагогіки і виховання, водночас присутня наявність деякого позитивного вітчизняного і зарубіжного досвіду в даному питанні. Нагадаємо, що одним із відомих педагогів-новаторів, а також вихователем багатьох діячів української музичної культури минулого століття, було здійснено перші кроки у даному напрямку роботи, успішність яких визнали як спеціалісти медичної сфери, так і професійні викладачі, музикознавці та пропагувачі мистецтва. Мова йде про Болеслава Яворського, котрий зміг втілити мистецький проект залучення категорії важкохворих на кістковий туберкульоз дітей і групи дітей з вадами зору до музичної діяльності.

М. Зелікман, реконструюючи у своїх спогадах вищезазначений профіль проведеної Б. Яворським роботи, відмічає, що діяч свідомо включив дану категорію дітей для проведення уроків “слухання музики”, зупинившись на “Будинку дітей-калік”, які були тривалий час прикутими до ліжка, та “Будинку незрячих”. До методичних рекомендацій, які набули більшої чіткості та

ясності у майбутньому, оскільки пройшли столітнє випробовування і широке наукове обґрунтування, автор зарахував фундаментальні основи музично-педагогічної діяльності з даною категорією дітей, форми і види музичної та мистецької роботи, запропоновані Б. Яворським, а також його пріоритети просвітницької спрямованості [19, с. 101].

Тож, серед закладених саме в той час сутнісних позицій, він виокремлював вимоги до педагогів. Зокрема, наголошував на таких специфічних рисах, наявність яких вважав обов'язковими для викладачів, а це – особлива душевна чутливість та м'якість у процесі спілкування, що мали створювати атмосферу доброзичливості, відвертості і певної піднесеності. Також він орієнтував до відкритості у застосуванні спеціальних методів музичного виховання і розвитку творчістю, що було достатньо новаторським для того часу. До зазначених методів включалися не лише прослуховування музичних творів, а передбачалася мультимистецька діяльність, така як: їх запис, пластичне інтонування, спів, диригування, а також додавався улюблений багатьма дітьми вид діяльності – малювання.

Звернемо увагу на те, що педагог інтуїтивно здійснював пошуки доступних дітям з різними ступенями фізичних вад, види творчої діяльності, які у сучасному світі набули статусу базових форм роботи, особливо це відноситься до дітей, які мають порушення мовлення, групи дітей з розладами аутистичного спектру та інші категорії. Тож, Б. Яворський вимагав від викладачів проявляти вміння пробуджувати і розвивати природні творчі сили дитини, зобов'язував їх бережливо зберігати кожний написаний чи створений учнями твір, яким би він не був малозначущим на перший погляд.

Також цікавими є такі види роботи, запропоновані автором, як написання пісень, фортепіанних п'єс, здійснення ритмічних постановок на колективно створені музичні твори, ритмічні інсценування, задумані дітьми на різні сюжети, індивідуальне і колективне диригування тощо. Сутнісним орієнтиром роботи було те, що усі вищевказані види робіт мали доповнювати один одного у розкритті одного і того самого музичного явища і складали єдиний

метод сприйняття музики, а отже, – і злитність у засвоєнні основних законів музичної мови, специфічних засобів її виразності.

Відомим є той факт, що Б. Яворському вдавалося доторкнутися до дитячих душ, зорієнтовувати їх творчу енергію, яка виникала в процесі музичної діяльності, у виконавську музичну практику, а результати проведеної роботи демонструвати великій аудиторії, контингент якої був найрізноманітніших прошарків від пересічних поціновувачів самодіяльності до професійних музикантів. Наведемо лише приклад того, що численна група дітей, яка складалася з вихованців “Будинку незрячих” здійснила постановку цілого акту з опери П. Чайковського “Іоланта”, викликавши значний резонанс у м. Києві, а серед глядачів даної вистави виділимо Р. Глієра, що розчулився під час споглядання завдяки виразності і проникливості співу незрячих учасників спектаклю [19, с. 123].

Важливо згадати і про те, що Б. Яворським було залучено у робочий процес вузькоспеціалізовані наочні матеріали, серед яких спеціально розроблена і удосконалена “Музична абетка для незрячих”, що є незамінним інструментарієм у сучасній педагогічній роботі з дітьми даної категорії. Таким чином ми можемо констатувати, що Б. Яворський намагався знайти доступні і дієві форми та способи роботи, які б, з одного боку орієнтували до здійснення високої місії через залучення до музичної спадщини світової культури, а з іншого боку – виходили з реальних природних можливостей кожної дитини, підбираючи індивідуальний спосіб подання музичної інформації, а також спосіб творчої віддачі – відповіді учня, зважаючи на тяжкість фізичних вад і ступінь їх прояву.

Повертаючись до предмету викладення у сучасний період, відмітимо, що Кабінет Міністрів України у постанові № 957 від 15 вересня 2021 року “Про порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти” виокремлює такі пункти, які має виконувати безпосередньо вчитель музичного мистецтва згідно рішення адміністрації закладів [7]:

– адаптацію змісту навчального предмета, що передбачає зміну методів і способів навчання, рівня складності завдань з

урахуванням індивідуальних потреб учнів з особливими освітніми потребами без зміни загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання;

– модифікацію змісту навчального предмета, що полягає у зміні змісту (через його спрощення, виключення, об'єднання) навчання з урахуванням особливих освітніх потреб учнів із зміною загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання;

– забезпечення доступу до медіатеки – бібліотеки цифрових носіїв інформації або комп'ютерного та мультимедійного обладнання, підключеного до Інтернету, що використовується під час освітнього процесу [7].

Також вчитель музичного мистецтва може долучатися до психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять, які проводимуться в індивідуальній чи груповій формі за затвердженим адміністрацією розкладом, у ресурсних кімнатах, медіатеці закладу освіти і здійснюватимуться відповідно до індивідуальних програм розвитку дітей. Тривалість таких індивідуальних занять для учнів становить від 20 до 25 хвилин, а для групових форм роботи – від 35 до 40 хвилин.

Доцільно також уточнити, що виділяють п'ять рівнів підтримки в освітньому процесі для дітей. Перший рівень надається дітям, які мають поодинокі та незначні труднощі; другий ступінь зорієнтовано для дітей, яким притаманні труднощі у навчання легкого ступеня прояву; третій рівень надається учням з проявом труднощів помірного ступеня прояву; четвертий рівень забезпечує поміч дітям з труднощами важкого ступеня прояву; п'ятий рівень надається учням, що виявляють труднощі найтяжчого ступеня прояву. Згідно того, до якої категорії відносяться зараховані до загальноосвітнього закладу учні, що потребують особливої освітньої підтримки, адміністрацією даної школи відкриваються спеціальні та інклюзивні класи.

До спеціальних класів зараховують контингент учнів, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у спеціально створених умовах. Серед умов виокремлюють безперешкодний доступ до території та приміщень

загальноосвітнього навчального закладу, відповідну навчально-матеріальну базу (спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, форми, методи навчання та виховання, засоби корекції індивідуального і колективного користування) та відповідне кадрове забезпечення [7].

Особливістю навчально-виховного процесу у спеціальних класах є його корекційна спрямованість, тому кількість дітей з особливими освітніми потребами може варіюватися в залежності від ступеня прояву труднощів у навчанні, але не перевищувати нормативи наповнюваності, які визначені державним законодавством. Також учні спеціальних класів залучаються до позакласної роботи з урахуванням їх психофізичних можливостей, загальною метою якої є всебічний розвиток особистості.

Інклюзивними прийнято називати ті класи, у складі яких об'єднують дітей з нормотиповим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами. У більшості випадків, це ті діти, які мають легкі форми труднощів у навчанні і відносно швидко адаптуються в учнівській колектив класу, виконуючи повний обсяг програми на рівні з іншими дітьми без особливих перешкод. Кількість таких дітей може коливатися від 1-3 учнів у одному інклюзивному класі, на відміну від спеціальних класів, де навчаються лише діти з особливими освітніми потребами.

Також необхідно звернути увагу і на той факт, що інклюзивне навчання реалізується через повну, комбіновану форми навчання для тих дітей, які демонструють високий рівень психофізичного і мовленнєвого розвитку. Натомість, часткову і тимчасову форму включення дітей у шкільне навчальне середовище, у яких фіксується низький рівень розвитку, виявляються складні чи комплексні порушення.

Тож вчитель музичного мистецтва має здійснювати планування і організацію навчально-виховного процесу, спираючись на те, що за повної інтеграції діти з особливими освітніми потребами залучаються до усіх класних і позакласних заходів без змін. При комбінованій інтеграції дітям з особливими освітніми потребами надається постійна допомога асистента, вони також залучаються до усіх шкільних заходів за їх бажанням. За

часткової інтеграції діти з особливими освітніми потребами перебувають у загальноосвітніх закладах лише частину дня і у більшості випадків беруть пасивну участь у шкільних мистецьких заходах. Тимчасова інтеграція поширюється на дітей з важким ступенем вад, здійснюється шляхом їх спільного перебування з дітьми з нормотиповим розвитком від 2 до 4 разів на місяць. Така форма інтеграції може реалізовуватися засобами залучення дітей до перегляду шкільних виховних заходів.

У будь-якому разі, формуючи естетичний досвід, сприяючи пробудженню рис національної ідентичності, вчителі музичного мистецтва намагаються гармонізувати відношення дитячої особистості з оточуючим світом, звертаючись, в першу чергу, не до розуму, а до емоційної сфери. Навчити дітей проявляти високий рівень уваги до проблем, порушених у творах мистецтва, допомагати у пізнанні секретів власної особистості засобами музики і музичного практикування, грамотно співпрацювати у набутті несформованими особистостями впевненості в своїх силах під час саморозкриття творчого потенціалу і напрацювання адекватної самооцінки, закликати до проявів толерантності і поваги до інших, відмінних від більшості, особистостей не завжди залишається пріоритетними завданнями. Методи і прийоми художнього розвитку в інклюзивній освіті вчитель музичного мистецтва має органічно поєднувати з методами і прийомами корекційно-педагогічної роботи, що вимагає від педагогів ретельного відбору методів та їх оптимального поєднання з урахуванням конкретної ситуації. Умовно такі методи можуть бути поділені на основні три групи, а саме: методи організації навчально-виховної роботи; методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності та методи контролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Водночас, слід уточнити, що підтримка дітей з особливими освітніми потребами реалізовується трьома основними шляхами, котрі представлені у просторово-предметному, змістовно-методичному і комунікаційно-організаційному компонентах освітнього середовища. Вчитель музичного мистецтва здійснює свій фронт роботи у двох останніх із них. Також у даному контексті

слід підкреслити поняття різних факторів включення у навчально-освітній процес. Так, доступність і безбар'єрність просторово-предметного компоненту, яка забезпечується архітектурними особливостями будівлі, прослідковується і в інших компонентах, зокрема передбачає подолання перешкод комунікаційно-організаційного порядку і змістовно-методичне підлаштування професійного інструментарію вчителя музичного мистецтва до потреб конкретної дитини.

Відтак, завдання учителя музичного мистецтва переміщується до питання подолання бар'єрів чи перепон психологічного характеру в класах, де разом перебувають діти з нормотиповим розвитком і діти з особливими освітніми потребами. Педагогічним сприянням у таких ситуаціях можна вважати додаткову до звичайних уроків музичного мистецтва організацію і проведення різноманітних мистецьких просвітницьких заходів, а також приєднання до інформаційних акцій, що мають на меті змінити упереджене ставлення шкільного колективу до осіб з особливими освітніми потребами, трансформувати його через формування позитивних установок у всіх зацікавлених осіб.

Достатньо суттєвим у вирішенні цього питання є постулати, закладені ще В. Кащенком, сутність яких проявляється навіть у вживанні лексичних термінів щодо дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, сучасна номенклатура базується на таких формулюваннях, як “інвалідність по слуху (або іншому відхиленні розвитку чи набутій ваді)”, звужуючи широту стігми неспроможностей дитини і конкретизуючи особливість даної вади. Тому, вчитель має уникати вислову “інвалід”, яке є некоректним по відношенню до особи з особливими освітніми потребами. Бажано застосувати метод ренормації у звертанні до учня з особливими освітніми потребами, що допоможе уникнути певної конфліктності в озвучуванні небажаного оцінюючого смислу, замінюючи його на більш нейтральний, і уможливить виявити максимально можливу толерантність і тактовність у процесі безпосереднього спілкування і будь-якої іншої взаємодії.

Підкреслимо, що, введений сто років тому В. Кащенком, термін “дефективні діти” було замінено ним же на вираз “виключні

діти”. З одного боку, це демонструє і вказує на роботу з аномаліями, які обумовлені не тільки органічними недоліками, але і відхиленнями за початково нормальної психо-соматичній конституції й неправильного образу життя, несприятливими умовами. А, з іншого боку, оберігають від “таврування” діагнозами, що у більшості випадків означає соціальну неповноцінність майбутньої дорослої людини. Тому установка педагога, згідно концептуальним ідеям В. Кащенко, має бути орієнтована на потенційно соціально-психологічну повноцінність особистості, у вихованні і формуванні особистості якої педагог мистецьких дисциплін відіграє безпосередню роль.

Слушними є і погляди В. Кащенко щодо дитячої включеності у суспільство, індикатором чого є спільна участь і активність дітей з різними рівнями розвитку у навчально-пізнавальній діяльності загальноосвітнього закладу. Видатний педагог звертав увагу на те, що виключення дитини із суспільства, є, перш за все породженням і пороком самого суспільства [12, с. 5]. Тому, вчитель музичного мистецтва має сприяти нейтралізації й послабленню тих негативних факторів, які підвладні його впливовим діям і узгоджуються з функціональними повноваженнями.

Відмітимо, що професійні функції вчителя музичного мистецтва поширюються і на змістовно-методичний компонент навчального середовища, який передбачає забезпечення таких сторін учбового процесу, як допомога у наданні спеціально пристосованих підручників (гаджетів), навчально-методичних матеріалів (тактильних, аудіо книг, мовних синтезаторів та ін.), що дозволяють дитині різних категорій патологічних порушень долучатися до роботи індивідуально або колективно. Отже, вчитель музичного мистецтва має перед початком нового учбового року ознайомитися з проектом і індивідуальною програмою розвитку конкретної дитини з особливими освітніми потребами, дізнатися домінуючий вид сприйняття (зоровий, тактильний, слуховий, кінестетичний чи комбінований) і переважаючий вид зворотного контакту. Таким чином, вчитель зможе завчасно підібрати навчальні матеріали для засвоєння певної теми дисципліни і

орієнтуватися яким шляхом організовувати контрольні зрізи задля констатації динаміки зрушень.

Важливо розуміти, застосовувати і проявляти ситуативну гнучність та варіативність щодо вибору засобів навчання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Це може проявлятися у зміні за необхідності змісту навчального матеріалу, самої технології подання інформації. Включаються такі характеристики як швидкість подання матеріалу, вибір методів, завчасне та поточне визначення індивідуального рівня складності даної інформації для дитини, які можуть бути переглянуті і підлаштовані відповідним чином. Серед адаптивних моментів можна виокремити способи об'єднання дітей у різні групи за їх можливостями, спроможностями, інтересами в процесі навчальної роботи, а також способу демонстрації кінцевих результатів розученого матеріалу дитиною.

Слід звернути увагу і на те, що категорично забороняється озвучувати діагноз та стан здоров'я дитини з особливими освітніми потребами на загал. Це є конфіденційною інформацією, яку вчитель не має права обговорювати чи озвучувати стороннім особам, окрім учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Натомість, вчителю музичного мистецтва рекомендується проводити просвітницькі бесіди у позаурочний час, які закликають дітей з нормотиповим розвитком ставитися до однолітків з особливими освітніми потребами із розумінням, пояснювати особливості незвичної поведінки.

Наприклад, серед ознак незвичної поведінки дітей із вадами зору інші учні можуть відстежувати прояви заміщуваних рухів (розхитування, розмахування або тріпання руками; надавлювання на очі), якщо таке трапляється, – слід переключити увагу самої дитини, заохочуючи до іншого виду рухової діяльності, а також зацікавити інших учнів в класі, відвертаючи увагу від цих дій.

Особливе місце у незвичній поведінці дітей, що мають особливі освітні потреби, можуть займати процеси ситуативного самопокарання або самостимуляції. Так, самопокарання може зовні виявлятися через прояв фізичного завдання шкоди самому собі (дряпання, кусання, різання, проколювання шкіри та інші прояви), а

само стимуляція здійснюється певними звуковими вигуками, надмірною руховою активністю, нестійкістю емоційної сфери та іншими способами. Вчитель музичного мистецтва може проінформувати школярів про прояви різних захворювань, свідками яких можуть стати учні (епілептичний напад, само стимуляція, поведінкові чи словесні стереотипії та інші), зазначити про функціональність різних приладів та атрибутів, що є допоміжними способами комунікації або пересування їх товаришів.

У першу чергу, це стосується слухових апаратів (електроакустичних приладів, які підсилюють звук), кохлеарних імплантів (пристроїв, які дозволяють майже повністю замінити функцію вуха), апаратів кісткової провідності (апарат, що передає вібрації на кістки черепа), мовних адапторів, інвалідних візків, палиць та акустичних апаратів-ехолокаторів для незрячих, книжок чи таблиць, надруковані шрифтом Брайля та інших комунікаторів.

“Незвичностями” для шкільного і педагогічного колективу закладів загальної середньої освіти, де відкриваються інклюзивні та спеціальні класи, може вважатися поява супроводжуваних осіб, які допомагають учням з особливими освітніми потребами пересуватися по приміщенню школи, спілкуватися, застосовуючи мову жестів, серед них є і включення осіб, які виконують роль асистента учителя, тьютора. Тому варто пояснити це іншим дітям, особливо учням молодшої школи.

Основними категоріями дітей, на яких поширюється програма Деінституалізації, є: діти із загальноосвітніх шкіл-інтернатів; діти, які мають особливі медичні потреби і вимагають постійного чи регулярного медичного нагляду, вживання ліків та реабілітаційних заходів; діти зі спеціальних шкіл-інтернатів чи навчально-реабілітаційних центрів; колишні вихованці дитячих будинків-інтернатів; діти, вилучені зі своїх сімей у кризовому чи екстремному випадках і перебувають донині у закладах інституційного догляду і виховання [3].

Діти кожної з категорій мають свої специфічні потреби у навчанні, але спільним завданням для вчителя музичного мистецтва є забезпечення включення і прийняття дитини у середовище звичайних ровесників у загальноосвітньому закладі. Відтак, учень з

особливими освітніми потребами (ООП) – це дитина, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їй права на освіту.

Не зупиняючись на описі і структурі програми індивідуального розвитку, яка складається для кожної дитини з особливими освітніми потребами і переглядається протягом року командою психолого-педагогічного супроводу, відмітимо, що пріоритети навчання учнів з нормотиповим розвитком і учнів, яким надається допомога, значно різняться, але навчальними осями в педагогічній площині постають набуття самостійності та автономії в процесі навчання.

Сутнішим для виконання функціональних обов'язків вчителем музичного мистецтва є чітке усвідомлення і дотримання положень, що містяться у даному документі. Найбільш важливими з них є знання допустимих меж загальної та тижневої кількості годин з урахуванням додаткових групових чи індивідуальних занять для даної дитини, ознайомлення і розуміння особливостей зміни працездатності дитини впродовж дня, тижня, місяця, чверті, обізнаність щодо можливих проявів психічної активності і особливостей навчально-пізнавальної діяльності (зручність локації: допустимий рівень шуму, освітлення, матеріалів, близькість розташування до музичного інструменту або джерела трансляції музичного твору, гучність та інше).

Необхідно звернути увагу ще і на відмінність пріоритетів навчальних цілей дітей з особливими освітніми потребами. Сутність даного питання у тому, що звичне трактування завдань естетичного виховання суттєво трансформоване, а його орієнтири зміщені у іншу площину. Емоційно-раціональне пізнання творів, до якого закликає вчитель музичного мистецтва дітей з нормотиповим розвитком, переміщується на другий план, поступаючись сфері соціально-комунікативної проблематики. Інакше кажучи, зосереджується на набутті даними учнями соціально-адаптивних навичок, умінні комунікувати з оточуючими, де найскладнішим стає корегування власної неприйнятної деструктивної поведінки. Таким чином, можна виокремити наступну послідовність орієнтирів спільного навчання:

– гарантування/ забезпечення безпеки життя та здоров'я дитини та оточуючих людей (у разі агресивності поведінки учня з ООП – опанування ним правил спілкування і привчання до висловлення невдоволення у прийнятній формі);

– покращення / набуття / формування навичок соціальної взаємодії та спілкування;

– формування адаптивних та побутових навичок;

– напрацювання академічних навичок.

Відповідно такому порядку розташування положень-орієнтирів, вчитель музичного мистецтва має збалансовувати міру своїх педагогічних зусиль у залежності до ступеня відхилень від норми у кожному конкретному випадку. Також бажано ураховувати такий впливовий фактор як тривалість патологічних змін і їх стійкість. У даному контексті слід чітко розрізняти, що негативні психологічні риси у нормальної дитини є випадковою ознакою, якої вона може легко позбутися, якщо захоче і зробить відповідне зусилля. Натомість, діти, які мають різні патологічні порушення розвитку (у першу чергу це нервові патології розвитку), не можуть цього зробити, так само як і не спроможні виявляти вольові зусилля у достатній мірі.

Окремо слід наголосити на такій категорії дітей, які мають розлади аутистичного спектра, зокрема тих, кому діагностовано високофункціональний аутизм. Особливість і підступність даного розладу криється у тому, що це невидима інвалідність, оскільки відсутні візуальні відмінності, немає явної затримки або обмежень у мові чи здатності до комунікації. В той же час, у таких учнів можуть бути серйозні соціальні труднощі, які не кидаються у очі, бо, не зважаючи на прояв високого інтелекту у навчальній діяльності, такі діти можуть абсолютно не розуміти соціальної ситуації, можуть не розуміти які саме завдання зробити, які інформація є найбільш важлива, проявляють складності у розумінні різних точок зору щодо персонажів (особливо якщо це пов'язано із соціальними навичками) у художньому творі. Ще одним із супроводжуючих явищ даної категорії дітей є прояв негативізму (інколи страху) у всьому. Дитина ніби завчасно налаштована на провал виконання запропонованого завдання на уроці музичного

мистецтва, що значно відбивається на блокуванні функцій кори головного мозку, призводить до втрати можливості орієнтуватися в оточуючому середовищі, позбуває енергетичних резервів і гальмує творчу діяльність.

Тож, вчителю музичного мистецтва варто бути морально налаштованим на те, що у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які мають різні патології нервово-психічного порядку, будуть виникати різні складні ситуації, серед яких проявлятимуться недоліки характеру, що більшою мірою обумовлені емоційними виявами. Найбільш частими проявами таких характеристик можуть виступати:

- нестійкість, суперечливість, що відобразатиметься через поривчастість, нерівність, бажання сперечатися без причини;

- підвищена збудливість афектів, що проявлятиметься у роздратованості, швидкій і легкій збудливості. Тому приємні і неприємні переживання, емоційні реакції виявляються бурхливо, неприборкано, нестримано;

- прояв посиленої або вкрай сильної гостроти симпатій та антипатій до людей;

- імпульсивність вчинків, спонукань у дітей (те, що надає ним задоволення – має бути отримане тут і одразу);

- гнів, роздратованість, прояв агресивності;

- полохливість, боязкість і страхи (фобії);

- песимізм або надмірна веселість;

- байдужість;

- прояви неохайності чи педантизму;

- розсіяність;

- використання брехні без мети;

- негативізм у формі впертості, який переростає у деспотизм;

- надмірна замкненість.

Отже, вчителю необхідно зберігати стійкість власних позитивних установок на допомогу дитині, дотримуватися наявних стійких гуманістичних переконань, що мають стати особистісними ціннісними життєвими орієнтирами, і які проявлятимуться протягом всього кропіткого процесу подолання стігми інвалідності. До того ж, той вплив викладача, який здійснюється, має бути

індивідуально максимально-оптимальним і індивідуально можливим для дитини з особливими освітніми потребами.

Якщо узагальнити існуючі класифікації, які сьогодні вживаються у медичній практиці і мають своє розгалужене вивчення у інших науках, таких як біологія, нейрофізіологія, психологія, дефектологія, педагогіка та інші, то можна виділити найбільші групи типів патологій, які зумовлені вродженими чи набутими розладами, для того, щоб правильно підібрати відносно універсальні способи урахування освітніх потреб. До них відносяться такі категорії дітей:

- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- з мовленнєвими порушеннями;
- з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
- з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
- з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
- зі складною структурою порушень (розумово відсталі, сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.);
- діти з розладами аутистичного спектра (РАС);
- діти з психологічними травмами.

Кожна група порушень має свої особливі прояви і диктує викладачам відповідні умови включення таких дітей до учнівського колективу, а також різних способів організації навчальної діяльності. Водночас, існують загальні моменти у алгоритмі дій вчителя музичного мистецтва, які уможливають підібрати адекватний спосіб організації навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із таких моментів є урахування уповільненості реакцій і мисленневих процесів дітей з особливими освітніми потребами, що буде негативно позначатися чи відображати нерівномірність розвитку окремих психічних функцій. Зокрема, це повільне формування і розвиток здатності до розуміння завдання, утримання уваги під час виконання завдання; обмежений або знижений обсяг оперативної пам'яті, недостатня сформованість сприйняття і уяви; підвищена виснажливність, що впливає на працездатність; дефіцит комунікативних навичок; виникнення розладів настроїв, низький

рівень мотивації (або повна її відсутність), відмова від навчання. У дітей, які мають складні комплексні порушення, також часто фіксують порушення адекватного сприйняття світу.

За наявності вищезазначених ознак, вчитель музичного мистецтва, задля забезпечення нормального протікання учбового процесу і упередження появи у дітей з особливими освітніми потребами спалахів роздратувань, уникання чи відмови від контакту, швидкої зміни психічних станів, різкої втоми та інших індикаторів, має дотримуватися таких рекомендацій:

- дозувати інтелектуальні навантаження (дозволяється скорочувати до 1/3 навчального матеріалу) і дотримуватися рухового режиму;

- зменшувати тривалість уроку в індивідуальному порядку (збільшувати час відпочинку);

- більш інтенсивно змінювати види музичної діяльності, або навпаки залишати домінуючий вид (у ситуації роботи з дітьми, яким діагностували високофункціональні РАС). Це може бути насичення уроку руховими розминками чи релаксаційними вправами; включення спеціальних методик нейропсихологічної спрямованості у музично-дидактичних іграх;

- гнучко і ситуативно варіювати пасивні, пасивно-активні та активні форми роботи, де вчитель і учень з особливими освітніми потребами знаходяться у безпосередній взаємодії;

- під час подання навчальної інформації дотримуватися лінійно-концентричного способу, коли нові факти ґрунтуватимуться на добре засвоєних попередніх знаннях і минулому досвіді;

- використовувати спеціальний матеріал, який буде містити кольорові вставки, виділення рамками чи більш великим шрифтом, що пов'язаний з практичним досвідом і життям дитини (окрім категорії дітей з РАС);

- виділення ключових слів чи спрощених тез за потреби;

- структурування навчальних завдань таким чином, щоб дитина одразу змогла продемонструвати свої досягнення і відчути ситуацію успіху;

- домінування ігрових прийомів у роботі;

- мовлення вчителя має бути з чіткою дикцією, модульованим гучним голосом, правильною артикуляцією;
- орієнтуватися на сильні сторони дитини;
- залишатися спокійним і терплячим у розмові з дитиною, не ігнорувати її, не намагатися прискорити (не перебивати, не квапити і не виправляти);
- підтримувати візуальний контакт, дивлячись у обличчя;
- якщо виникають проблеми у спілкуванні бажано дізнатися чи не хоче співрозмовник використати інший спосіб (написати, надрукувати).
- упереджувати появу надмірної уваги до імплантів з боку однокласників (відторгнення в класному колективі);
- контроль за отриманням дитиною інформації у повному обсязі (зниження рівня шумів та відлуння, впровадження систем підсилення звуку (у великих або багатолюдних приміщеннях складніше спілкуватися);
- дублювання звукової інформації зоровою чи навпаки візуальної інформації слуховою; збільшення кількості наочних матеріалів);
- для дітей з порушеннями слуху, утримання зорового контакту з учнем (спочатку привернувши його увагу, назвіть на ім'я (у разі, якщо дитина не відреагувала – злегка покладіть руку на плече або поплескайте); під час розмови – дивитися на дитину і не затуляти своє обличчя (діти “зчитують” інформацію з міміки та слідкують за вашим артикуляційним апаратом);
- орієнтувати дітей до дотримання чітких інструкцій (використання покрокових або візуальних інструкцій/вказівок, без надмірного спрощення чи поблажливого ставлення);
- у разі, якщо деякі діти спотворено сприймають окремі звуки
- говорити голосніше, чіткіше, змінюючи висоту звучання голосу;
- роз'яснення незрозумілих слів, при зміні теми – використовувати перехідні фрази;
- розміщення поруч із спокійним сусідом за партою;
- з'ясування дискомфорту, пов'язаного з нерозумінням сприйняття, у таких ситуаціях не боятися повторити інформацію,

перекладовуючи речення, використовуючи жести (запишіть на дошці);

– в міру виправляти (кожне виправлення може бути маленькою травмою).

– для дітей з порушеннями зору дотримання правильного режиму зорової роботи (достатня освітленість робочого місця; правильне розташування навчального інструментарію; правильне положення тулубу і голови під час уроку);

– залучати всі органи чуття, завжди першим називаючи себе та інших співрозмовників, присутніх (констатувати хто вийшов або повернувся до класу), та дитину, до якої звертаєтесь; озвучувати жести та написи; використовувати усні репліки; торкатися плеча;

– пояснювати свої дії, у новому приміщенні називати предмети, чітко описувати де знаходитесь (у центрі класу, ліворуч від вікон, позаду парти і так продовжуючи), за потреби додатково повідомляти про перешкоди на шляху (сходи, двері, поріг, кут, поворот) або небезпеку;

– у випадках, коли дитина пересувається з вчителем, вона має тримати свою руку вище ліктя педагога або утримувати його за зап'ясток, ідучи на пів кроку позаду викладача; у вузьких проходах педагог відводить руку назад, виголошуючи свої дії та особливості маршруту; зупинятися перед змінами висоти поверхні, першим спускатися чи підніматися; пересуваючись, не робіть різких рухів;

– говорити природним голосом і не пропускати інформацію, якщо дитина про це не просить (попереджати про те, що збираєтесь робити);

– заохочувати пізнавати, спонукати дитину ставити запитання, урізноманітнювати види музичної діяльності;

– під час уроку використовувати безпосередній контакт, за потреби забезпечувати додаткове місце у класі, в процесі практичної діяльності ставати за спиною дитини для спільної дії;

– у роботі з дітьми, які мають складні види інтелектуальних порушень, бажано ігрові мотиви поступово змінювати на навчальні;

– у роботі з дітьми, що мають психологічні травми провідним завданням є налагодження теплих позитивних стосунків, де вчитель

виступає гарантом і поручником сталого безпечного простору для учня.

Зважаючи на те, що у роботі з категорією дітей з розладами аутистичного спектра є відмінні вимоги й рекомендації, ми їх виокремлюємо. Одразу слід зазначити, що такі розлади мають доволі широкі і полярні характеристики проявів (підвищена сенсорна чутливість – абсолютне несприйняття конкретного звуку, світлового сигналу та інші риси), водночас типовими проявами є здатність описувати почуте, побачене, але не уявлене, здатність виконувати просторові маніпуляції з предметами, складність у прийнятті іншої точки зору. Тож, серед рекомендованих приписів у взаємодії з дітьми, яким діагностовано розлади аутистичного спектра є:

- не галасувати: ніякого крику, щоб не погіршити ситуацію;
- не підганяйте дітей з відповіддю, а давайте час на її формулювання, за потреби за 3-5 секунд повторіть запитання;
- не використовувати метафори і натяки: діти часто сприймають все буквально, їм важко це зрозуміти, тому висловлюйте свої думки чітко і ясно, пояснюйте та перефразуйте інформацію, що було промовлено і що малюся на увазі;
- не вважати їх недостатньо розвиненими і розумними, вони розуміють набагато більше, ніж ми думаємо (відсутність реакції дитини не означає, що вас не розуміють);
- не будьте хаотичними у плануванні – дітям з РАС потрібно знати розклад наперед, зміни даються їм важко (про зміни повідомляйте завчасно);
- не критикувати їхні захоплення (проявляйте повагу, підтримуючи їхню улюблену тему задля налагодження контакту);
- не звертайте увагу на їхні самостимуляції, будьте терплячими (стимінг знижує рівень стурбованості);
- не провокуйте емоційних зривів. Діти з РАС не “випускають пару”, надлишок негативу небезпечний для них (говоріть з учнем, щоб уникнути емоційного вибуху);
- не дивуйтеся їхній незручній поведінці. Вони не завжди володіють соціальними навичками, тому поведінка може бути

неслушною (не ображайтеся, а поговоріть з ними про норми поведінки);

- будьте готові до того, що можуть виникнути нестандартні реакції на сенсорну інформацію (шум, світло, запахи, певні продукти, тканини, речі та ін.);

- слідкуйте за тим що Ви говорите про дитину при дитині.

Отже, всі вищевикладені характеристики категорій дітей з різними патологіями дозволяють зробити універсальні положення щодо організації роботи:

- адаптація навчального матеріалу до індивідуальних можливостей дитини (дозованість, чіткість інструкцій та ін.);

- збільшення/зменшення використання наочності у навчанні;

- ретельний підбір музичного репертуару (з урахуванням наявних патологій сприйняття музичних творів);

- уповільненість навчання;

- повторюваність навчального матеріалу;

- готовність до “імпровізаційних” моментів (сприйняття музики може різнитися від того, що планував вчитель: негативне ставлення дітей до музичного твору; небажання співати чи рухатися);

- спонукання до подолання труднощів і перешкод через практичну діяльність (ураховувати високу вірогідність нестійкості уваги, тому новий матеріал подавати виключно у одному з видів музичної діяльності);

- індивідуальний та диференційований підхід до дітей (узгодження стилю і часу проведення уроку музичного мистецтва);

- спеціальна організація практичної діяльності (частіша зміна видів музичної діяльності задля уникнення втоми, чергування активних, активно-пасивних і пасивних видів діяльності);

- домінування ігрових методів і прийомів, де діти одразу відчують ситуацію успіху;

- дотримання охоронно-педагогічного режиму (залишатися у спокійному стані попри все, заражати позитивним настроєм учнів).

На завершення нашого огляду даної проблеми зазначимо, що вчителя музичного мистецтва можуть долучати до індивідуальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, до того ж, така

індивідуальна робота матиме корективний напрям. У такому разі слід зміст роботи умовно поділити на два основні етапи, перший з яких буде націлено на “пристосування до дефекту”, а другий етап зосереджено на безпосередній “роботі над дефектом”.

На першому етапі вчитель музичного мистецтва може допомогти команді психолого-педагогічного супроводу з’ясувати які психосоціальні фактори призводять до емоційного стресу дитину, до зростання нервово-психічної патології, посилення проявів девіантної поведінки. Тож, етап “пристосування до дефекту” буде полягати у створенні максимально комфортного для дитини навчального мікросередовища, що передбачає те, що вимоги до дитини не перевищуватимуть її можливостей (виявляються збережені чи неушкоджені сторони психіки). Також вкрай важливо, щоб дитина максимально розкривалася в процесі дії “ситуації успіху”.

Для цього можна застосовувати різні техніки музичної арт-терапії, а також “розумні рухи” – комплекс спеціальних вправ, що допомагає знімати мимовільні рухи та м’язові зажими/м’язовий тонус.

Серед таких вправ можна виділити: “хвиля”, “стіна”, “ілюзія”, пантомімічні кроки, пластичні техніки рухів “рапід” (пластичний рух), “мульти” (когнітивний рух), “резино”, “робот”, “імпульс”, “пружина”, “шок” з тілесно-орієнтованої арт-терапії; різні техніки виразливої вокалотерапії, комунікативні ігри засобами музичного практикування; вправи на довіру і тренінги сприйняття засобами приходрааматичних прийомів (асоціативний танець; танець масок; театр пластичної експресії/вербалізованої дії); різноманітні нейропсихологічні ігри на синхронізацію/асинхронізацію півкуль головного мозку: “кулак-долоня”, “сонце-місяць”, “заєць-рушниця”, “коза-заєць”; різноманітні пальчикові ігри під музику; дихальні вправи (стежити за диханням, робити паузи, читати вірші та речитативи), при заїканні – співати для тренування дихання (мовленнєві навички виступають як частина рухової активності і потребують немовленнєвих кінестезій); вправи на розвиток мовлення та артикуляції; вправи на синхронізацію дій кінцівок (права рука-права нога, права рука-ліва нога та інші); ігри на

розвиток провідної дії психічної діяльності (музичної пам'яті, мислення, уяви та ін.) “відерця”, “склади розповідь” та інші.

Відмітимо, що у початковий період навчання для дітей, які мають різні патології опорно-рухового апарата, можна використовувати вправи для розвитку м'язового відчуття. Ця категорія учнів вчиться напружувати чи розслабляти м'язи відповідно до музичного супроводу, самостійно визначаючи зміну характеру твору, змінювати ступінь їх напруження, відчувати амплітуду рухів у суглобах, усвідомлювати важкість тіла і кінцівок, переносити кінцівки вперед (назад) та ін.

Корекційна ритміка здійснює вплив на загальний тонус, моторику, загальний психоемоційний стан, тренування рухливості процесів центральної нервової системи, активізацію діяльності лімбічної системи. Нагадаємо, що сутність моторних реакцій проявляється через багатоманітність кінестетичних відчуттів (м'язове скорочення язика, м'язів голови, щелеп, пальців ніг; напруження, що виникає у гортані, голові і грудній клітині і кінцівках; одночасна стимуляція м'язів антагоністів, що викликає зміну фаз напруження і розслаблення без зміни просторового положення органу).

Підтвердження тому є у роботі Б. Теплової, який відмічав, що ритм є не лише фактом сприйняття, але ритм завжди продукується, відповідно сприйняття музики ніколи не є лише слуховим процесом, воно завжди є слухо-руховим процесом [18, с. 279].

Під час позаурочних занять використовують вправи для різних груп м'язів (вправи для розвитку і укріплення м'язів плечового поясу, шиї, голови, напрацювання правильної осанки, тулуба, м'язів ніг, рук, таких як згинання і розгинання рук/різних частин кінцівок, автономія цих частин). Популярним у роботі з цією категорією дітей є вправи з різними атрибутами під музичний супровід (різноманітні м'ячі, палиці, стрічки, мотузки та ін.). Оволодіння мімікою, жестами, пантомімою, відчуття тонусу має культивуватися у свідомості дитини як радість буття, більш високою ланкою постає уміння контролювати свої рухи кінцівок, точно розподіляти силу затрат своєї фізичної енергії і отриманий результат.

Такі індивідуальні форми роботи чи групові з невеликою чисельністю учнів уможливають швидке включення дітей у роботу завдяки переважному домінуванню ігрових прийомів. В свою чергу допомагають подолати відчуття тривоги, яке є супроводжуючою характеристикою стану дитини з особливими освітніми потребами, концентрує і переключає увагу учнів. Також орієнтує їх до засвоєння правил, регуляції своїх емоцій, сприяє формуванню вміння чекати, достойно програвати і напрацьовувати навички роботи в міні/макрокоманді.

Сутнісним для дитини у такій формі роботи є те, що завдані для неї особисто чи для усієї команди правила у грі вимагають від неї прислухання до інших, врахування їхніх інтересів, виявляє переваги чи слабкості в різних ситуаціях займання категоричної, послідовної чи гнучкої позиції. Важливим показником для вчителя музичного мистецтва під час проведення подібної роботи є демонстрація втоми від гри дітей з особливими освітніми потребами, що зовні проявляється як зміна правил гри, або відмова від гри, оскільки був тимчасовий програш у раунді.

Надані вище рекомендації щодо організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами не охоплюють усіх сторін роботи, а лише намічають найважливіші вектори у ній. Необхідно також сказати декілька слів-рекомендацій, націлених на самого вчителя музичного мистецтва. Специфіка практичної підготовки педагога в умовах інклюзивної освіти обов'язково має містити "пункт" щодо збереження психічного здоров'я самого вчителя, який здійснює саморегуляцію на усіх рівнях від психофізичного до ціннісно-орієнтовного сприйняття.

З огляду на це, він має залишати час для себе, слідкувати за своїм психічним і фізичним станом, у разі потреби без зайвих коливань звертатися за підтримкою до колег чи спеціалістів необхідного профілю. Це може бути у формі супервізії (індивідуальної чи групової) задля уникнення професійного вигорання, а також інтервізії (самопідтримки, обміну досвідом та інформацією з колегами).

**Перелік використаних джерел:**

1. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani#:~:text>
2. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/nacionalna-strategiya-reformuvannya-sistemi-internativ>
3. <https://nus.org.ua/view/deinstytutsializatsiya-yak-vchyteli-mozhut-dopomogty-adaptuvatysya-dityam-z-internatnyh-zakladiv/>
4. <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti>
5. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)
6. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)
7. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10#Text>
8. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006 р.
9. Гевко І. В. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. С. 52-58.
10. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. К. : Видавнича група “А.С.К.”, 2012. 287 с.
11. Індивідуальна програма розвитку. Методичні матеріали / укл. : Луценко І. В., Заєркова Н. В. Київ, 2015. 20 с.
12. Кащенко В. П., Мурашев Г. В. Исключительные дети: их изучение и воспитание. 2-е изд. М., 1929.
13. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9-384 “Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах”.
14. Лора Е. Р., Парнелл А., Уитби П. С., Хантула Д. Систематический обзор планшетных компьютеров и портативных медиаплееров в качестве устройств генерирования голоса для лиц с расстройствами аутистического спектра [Lorah E. R., Parnell A., Whitby P. S., Hantula D. A. A systematic review of tablet computers and portable media players as speech generating devices for individuals with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015, 45, 3792-3804. doi: 10.1007/s10803-014-2314-4]
15. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329 “Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти”.

16. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник / під заг. ред. Софій Н. З. К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2015. 66 с.
17. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / колектив авторів : Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг ред. Даниленко Л. І. К., 2007. 128 с.
18. Теплов Б. Н. Психология музыкальных способностей. М.; Л. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. 335 с.
19. Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка. Т. 1. М. : Советский композитор, 1972. 712 с.