

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БЄДНА ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 376.015.31:159.952]:373.3.091.33:78(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
**МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ УВАГИ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ**

01 – Освіта/Педагогіка
014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело _____ Бєдна Ю.О.

Науковий керівник: Гуральник Наталія Павлівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Бедна Ю.О. Методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове розв'язання проблеми педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами, з аутизмом в процесі навчання музики.

Актуалізовано проблему покращення стану уваги дітей з особливими потребами, зокрема дітей з аутизмом, надання спеціалізованої допомоги у їхньому навчанні та їх соціалізації; розкрито шляхи застосування педагогічної та психологічної корекції засобами спеціальних музичних навчальних засобів, системи впливу музичної інклюзії в освітній процес і активного залучення музичного мистецтва, яке відіграло важливу роль у процесі розвитку когнітивних функцій дітей з аутистичними проявами, допомагаючи дітям зі складними порушеннями розвитку соціалізуватися та психофізіологічно розвиватися завдяки залученню до музичного мистецтва.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами, дітей з аутизмом в процесі навчання музики.

Експериментальним шляхом доведено, що залучення дітей з аутистичними порушеннями до активної музичної діяльності, реалізації своїх внутрішніх потреб у волевиявленні, самореалізації власного внутрішнього

творчого ресурсу має позитивний вплив на поведінкові реакції, процесі запам'ятовування, уважного сприйняття необхідного обсягу навчального матеріалу.

Враховуючи глибину значущості проблеми психологічної та педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом, відсутність відповідних цілеспрямованих педагогічних досліджень, у дисертації визначено наявність низки суперечностей, подолання яких спрямовано на можливі шляхи вирішення означеної проблеми. Це виявлені суперечності: між заявленою необхідністю забезпечення прав (Закон України «Про освіту») на доступність освіти дітей з особливими потребами, дітей з аутизмом та практичною не виконуваністю цього закону; між необхідністю надання якісної освіти дітям з аутизмом та неготовністю учителів молодших класів до здійснення цієї настанови; між обмеженістю навчання та комунікації дітей з аутизмом у спеціалізованих закладах та необхідністю соціальної взаємодії в подальшому самостійному житті; між емоційно-інтелектуальною та естетичною функцією музичного мистецтва та психорегуляційною можливістю його впливу на когнітивну сферу дитини.

Визначено зміст та сутність ключових понять: «увага дітей з особливими потребами з різними проявами аутизму», ми розуміємо, як складний когнітивний процес вибіркового сприйняття, пам'яті, мислення та мовлення у залежності від їх індивідуальних психологічних особливостей; «увага дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики», ми тлумачимо, як прояв з певною мірою адекватності реакції дитини з аутизмом на звучання музики, здатність фокусувати увагу на звукових враженнях, музичних інструментах та піснях.

В основі педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в процесі навчання музики покладено таку визначену структуру, яка містить: мотиваційний, пізнавально-комунікативний та творчо-діяльнісний компоненти.

До методологічної основи у вивченні педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, ми відносимо когнітивний науковий підхід, який є однією з провідних парадигм у психології та педагогіці, яка акцентує увагу на пізнавальних процесах, сприйнятті, мисленні та розумовому розвитку людини; сугестивний підхід, що базується на використанні впливу певних слів, ідей, та методів, що сприяють позитивним змінам у психічних процесах дитини; індивідуально-комунікативний науковий підхід – використання індивідуально спрямованих стратегій, сприятливе соціальне оточення, розвиток комунікативних навичок та використання візуальних підказок є ефективними шляхами поліпшення уваги та сприяє загальному розвитку дітей з аутизмом; музикотерапевтичний підхід враховує особливості дитини з аутизмом, її рівень розвитку, сприйняття та індивідуальні особливості, фактором цього підходу є використання інструментів, співу та рухів під час музичних занять з дітьми з аутизмом. Ми виділили основні принципи положеннями методики педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом: принцип навіювання; принцип фасилітації; принцип усвідомленого сприйняття; принцип релаксації.

Проведення теоретичного аналізу дозволило нам конкретизувати педагогічні умови для успішного протікання методики педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом в процесі навчання музики:

До першої педагогічної умови ми відносимо застосування принципу індивідуального підходу. Кожна дитина з аутизмом має унікальні потреби та можливості. Використання індивідуального підходу є критичним елементом успішної корекційної роботи з увагою дітей.

Друга педагогічна умова – використання візуальної підтримки у навчанні. Візуальна підтримка у контексті корекції уваги дітей з аутизмом на уроках музики, є важливою стратегією для поліпшення їхньої концентрації та взаєморозуміння. Візуалізація включає використання різноманітних

допоміжних матеріалів, які є візуальною інтерпретацією музичних понять, образів, ритмів та інших засобів музичної виразності.

Третьою педагогічною умовою, яка забезпечить ефективність корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики, ми виділяємо створення емоційно безпечного та позитивного фону уроку. Дану умову можна охарактеризувати як психологічно комфортне, емоційно безпечне та підтримуюче середовище, в якому всі учасники освітнього процесу відчувають емоційну підтримку та повагу.

Четвертою педагогічною умовою ми виділяємо використання музики як засобу комунікації. Музична діяльність, особливо участь в інструментальних й вокальних ансамблях, оркестрах, відзначається не лише важливим виховним впливом на дітей, сприяючи розвитку навичок взаємодопомоги, співпраці та музичних здібностей, але й посиленню різних аспектів психічних функцій, включаючи увагу, пам'ять, комунікацію та творчий потенціал.

П'ята педагогічна умова – урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики. На уроках музики вчитель може зіткнутися з різноманітними труднощами в роботі з дітьми з аутизмом. До найбільш розповсюджених, які негативно впливають на дану категорію дітей, ми відносимо такі: наявність великої гучності звучання; відсутність чіткої структури уроку музики; наявність великої кількості інформації; недостатнє врахування особливостей сенсорних відчуттів дітей з аутизмом.

Розроблено критерії оцінки сформованості уваги дітей з аутизмом, а саме: здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва (наявність інтересу до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів; вияв емоційного відгуку під час слухання музичних творів; концентрація уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання); ступінь здатності

до утримання уваги під час звучання музичного твору (вияв здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків; наявність творчого реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів; спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань); міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності (вияв слухо-зорових уявлень у процесі малювання під музику; вияв здатності до виконання музично-творчих завдань; прояв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей), що дозволило нам визначити рівні сформованості означеного явища: високий, середній, низький.

Методика педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом була розроблена відповідно до визначених завдань, процес поліпшення стану уваги розгортався упродовж трьох етапів, а саме: адаптаційно-пропедевтичного, розвивального, поглиблюючого.

Метою першого етапу є створення емоційно безпечного та позитивного фону уроку для дітей з аутизмом, а також розвитку їхнього інтересу до музики. На даному етапі встановлено й перевірено методи, засоби й прийоми, якими можна ефективно впливати на позитивну зміну її психологічного стану. Перша підгрупа методів, яка є необхідною для налагодження контакту з дітьми з аутизмом, створення доброзичливої атмосфери у класі, включає методи співробітництва, метод пізнавальних ігор, методи практичного музикування, методи активізації уваги. З другої підгрупи методів стимулювання інтересу та емоційного відгуку були застосовані наступні методи: метод демонстрації музичних звуків та творів для розвитку інтересу до звукової палітри музичного мистецтва, що сприяв стимулюванню в учнів інтересу до світу музичних звуків; метод розповіді та бесіди про музичне мистецтво.

На другому етапі – відбувався розвиток пізнавально-комунікативного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Відбувалося

виявлення здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків, наявність творчого реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів, а також спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань. Розвиток означених критеріїв уваги здійснювався на основі наступних методів: дидактичні музичні ігри; ритмічні вправи; творчі завдання у формі рухової імпровізації; бінарні методи, комунікативні методи.

Третій етап, відводився для розвитку творчо-діяльнісного компонента. На цьому етапі було здійснено низку експериментально-методичних заходів у контексті критерію «Міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності». На поглиблюючому етапі розвивального експерименту використовувалися наступні методи: експресивна (ExArt) та імпресивна (ImArt) терапія, творчі завдання, музичні ігри, колективне музикування, арт-педагогічний метод музикомалювання. Арт-педагогічні методи та засоби, є одночасно реабілітаційними і креативно-терапевтичними засобами та заходами психофізичної гармонізації розвитку дитини, оскільки охоплюють різноманітні види мистецької діяльності, що мають корекційний вплив.

За допомогою порівняльного методу даних, які ми отримали під час двох експериментальних етапів (констатувального та розвивального), відзначається позитивна тенденція використання запропонованої методики. Спостерігається істотне покращення відповідних показників, а статистичні дані засвідчили, що на високому рівні, опинились 24,21% дітей, з 15,79% дітей на констатувальному етапі за рахунок традиційної методики навчання до 40% в експериментальній групі на розвивальному етапі експерименту. На середньому рівні, статистичні дані зросли на 16,68%, а саме від 23,32% показників констатувального етапу до 40% - в експериментальній групі. Показники на низькому рівні засвідчили позитивну тенденцію, а саме: різниця між показниками склала 37,89%, від 57,89% констатувального етапу до 20% в експериментальній групі.

За допомогою перевірки результатів за критерієм Пірсона χ^2 було виявлено значущі розбіжності між показниками контрольної та експериментальної груп, оскільки емпіричний показник критерію Пірсона χ^2 перевищує критичне значення. Це свідчить про успішні результати застосування авторської методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами, дітей з аутизмом в процесі навчання музики.

Ключові слова: аутизм, увага, емоції, психоемоційний стан, сприйняття музики, музичний звук, музично-інтонаційне навіювання, музичне мистецтво, здобувач освіти, діти молодшого шкільного віку з аутизмом, педагогічні умови, навчальний процес, негативні фактори, комунікація, гармонія всесвіту, людська сутність.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Бедна, Ю. О. (2022). Корекція уваги школярів з особливими потребами засобами музично-інтонаційного навіювання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (204), 95-98. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-95-98>
2. Бедна, Ю. О. (2023). Педагогічні умови роботи з дітьми з аутизмом на уроках музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (3), 182-185. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.03.18
3. Бедна, Ю. О. (2023). Особливості впливу музичних творів у процесі їх сприйняття на психофізіологічний стан дітей з аутизмом на уроках музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (29), 185-191. <https://DOI.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.23>

Стаття у науковому зарубіжному виданні

4. Biedna, Y. (2021). The sound resonance theory in the practice of realising the human essence. *Modern Science – Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros*, № 2.0, 118-125 ISSN 2336-498X Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1xpKFP6FNfP_d0HNFAGTAjoP0KvYehdF4/view

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Бедна, Ю. О. (2019). Психолого-фізіологічні особливості дітей-аутистів молодшого шкільного віку в контексті їх музичної активності. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів*. (Т.1, с. 13-15). 17-18 жовтня 2019, м. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

6. Бедна, Ю. О. (2020). Механізм впливу музики на підсвідомість учня в загальноосвітній школі. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 21-23) 14-15 травня 2020, Мукачево. Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ.

7. Бедна, Ю. О. (2020). Реабілітаційний сенс музично-педагогічної терапії. *Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 29-33). Київ.

8. Бедна, Ю. О. (2021). Усвідомлення фізичного впливу звукової інформації на сприйняття музичних творів. *Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 7-9). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

9. Бедна, Ю. О. (2022). Сугестія музичної інтонації як чинник впливу на дітей з особливими потребами. *«Мистецька освіта в онлайн-просторі:*

пошуки та перспективи»: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. (с. 80-82). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

10. Бєдна, Ю. О. (2022). Психолого-педагогічні методи підготовки дітей-аутистів до навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва. *The I International Scientific and Practical Conference «An overview of modern scientific research in various fields of science»*. (pp. 136-137). October 17–19, 2022, Amsterdam, Netherlands.

ABSTRACT

Biedna Yu. O. Methodology of pedagogical correction of the attention of primary school age children with special needs in the process of learning music. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in the specialty 014 Secondary education. Musical art. – Dragomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2023.

The contents of the abstract

The research presents a theoretical justification and offers a new solution to the problem of pedagogical correction of the attention of primary school age children with special needs, with autism in the process of learning music.

The problem of improving the state of attention of children with special needs, in particular children with autism, providing specialized assistance in their education and socialization has been actualized; the ways of applying pedagogical and psychological correction by means of special musical learning tools, the system of influence of musical inclusion in the educational process and active involvement of musical art, which played an important role in the development of cognitive functions of children with autistic manifestations, helping children with complex developmental disorders to socialize and develop psycho-physiologically, were revealed due to involvement in the art of music.

The purpose of the study is theoretical justification, development and experimental verification of the effectiveness of the methodology of pedagogical correction of the attention of primary school age children with special needs, children with autism in the process of learning music.

It has been experimentally proved that involvement of children with autistic disorders in musical activities, realization of their internal needs for self-expression, self-realization of their own internal creative resource has a positive effect on behavioral reactions, the process of memorization, and careful perception of the required amount of educational material.

Taking into account the depth of significance of the problem of psychological and pedagogical correction of attention of children with autism, the lack of appropriate targeted pedagogical research, the dissertation identifies the presence of a number of contradictions, the overcoming of which is aimed at possible ways of solving the specified problem. These are the revealed contradictions: between the stated need to ensure the rights (Law of Ukraine “On Education”) to the accessibility of education for children with special needs, children with autism and practical non-enforceability of this law; between the need to provide quality education to children with autism and unpreparedness of primary school teachers to implement this instruction; between limited learning and communication of children with autism in specialized institutions and the need for social interaction in further independent life; between the emotional-intellectual and aesthetic function of musical art and the psycho-regulatory possibility of its influence on the child’s cognitive sphere.

The content and essence of key concepts are defined: “attention of children with special needs with various manifestations of autism” we understand as a complex cognitive process of selective perception, memory, thinking and speech depending on their individual psychological characteristics; we interpret “attention of primary school children with autism in the process of learning music” as a manifestation with a certain degree of adequacy of the reaction of a child with

autism to the sound of music, the ability to focus attention on sound impressions, musical instruments and songs.

The basis of pedagogical correction of the attention of primary school age children with autism in the process of learning music is the following defined structure, which contains: motivational, cognitive-communicative and creative-activity components.

To the methodological basis in the study of pedagogical correction of the attention of primary school age children with autism, we refer the cognitive scientific approach, which is one of the leading paradigms in psychology and pedagogy, which emphasizes cognitive processes, perception, thinking and mental development of a person; a suggestive approach based on the use of the influence of certain words, ideas, and methods that contribute to positive changes in the child's mental processes; individual-communicative scientific approach – the use of individually directed strategies, a favorable social environment, the development of communication skills and the use of visual cues as effective ways to improve attention and contribute to the overall development of children with autism; the music therapy approach takes into account the characteristics of a child with autism, his level of development, perception and individual characteristics, the factor of this approach is the use of instruments, singing and movements during music classes with children with autism. We highlighted the main principles of the methodology of pedagogical correction of attention of children with autism: the principle of suggestion; the principle of facilitation; the principle of conscious perception; the principle of relaxation.

Conducting a theoretical analysis allowed us to specify the pedagogical conditions for the successful implementation of the methodology of pedagogical correction of the attention of children with autism in the process of learning music.

We attribute application of the principle of an individual approach to the first pedagogical condition. Each child with autism has unique needs and abilities. The

use of an individual approach is a critical element of successful correctional work with children.

The second pedagogical condition is the use of visual support in education. Visual support in the context of attention correction of children with autism at music lessons is an important strategy for improving their concentration and mutual understanding. Visualization includes the use of various auxiliary materials, which are a visual interpretation of musical concepts, images, rhythms and other means of musical expressiveness.

The third pedagogical condition that will ensure the effectiveness of correction of the attention of primary school age children with autism in the process of learning music is creation of an emotionally safe and positive background of the lesson. This condition can be characterized as a psychologically comfortable, emotionally safe and supportive environment in which all participants in the educational process feel emotional support and respect.

We refer the use of music as a means of communication to the fourth pedagogical condition. Musical activity, especially participation in instrumental and vocal ensembles, orchestras, is marked not only by an important educational influence on children, contributing to the development of mutual assistance skills, cooperation and musical abilities, but also by strengthening various aspects of mental functions, including attention, memory, communication and creative potential.

The fifth pedagogical condition is taking into account negative factors that complicate perception and emotional state at music lessons. At music lessons, a teacher may face various difficulties in working with children with autism. Among the most widespread, which negatively affect this category of children, we highlight the following: the presence of a large sound volume; lack of a clear structure of the music lesson; availability of a large amount of information; insufficient consideration of the features of the sensory perceptions of children with autism.

Criteria for assessing the formation of the attention of children with autism were developed, namely: the ability of junior schoolchildren with autism for motivated musical perception at music lessons (interest in the sound palette of musical art and various musical instruments; manifestation of emotional response while listening to musical works; concentration of attention on conveying one's own emotions during musical perception); the degree of the ability to maintain attention during the sound of a musical piece (manifestation of the ability to motor reproduction of pitch and metro-rhythmic patterns; the presence of creative response during the recognition of tonal and timbre contrasts; the ability to emotionally and actively contact with other students during the performance of musical tasks); the degree of independence of children with autism in the process of musical activity (manifestation of auditory-visual representations in the process of drawing to music; manifestation of the ability to perform musical-creative tasks; manifestation of the desire to improvise and implement their musical ideas), which allowed us to determine the levels of formation of the specified phenomenon: high, medium, low.

The methodology of pedagogical correction of the attention of children with autism was developed in accordance with the defined tasks; the process of improving the state of attention unfolded during three stages, namely: adaptive-propaedeutic, developmental, deepening.

The aim of the first stage was to create an emotionally safe and positive lesson background for children with autism, as well as to develop their interest in music. At this stage, the methods, tools and techniques that can be used to effectively influence a positive change in the child's psychological state have been established and tested. The first subgroup of methods, which is necessary for establishing contact with children with autism, creating a friendly atmosphere in the classroom, includes methods of cooperation, the method of cognitive games, methods of practical music making, methods of attention activation. From the second subgroup of methods of stimulating interest and emotional response, the

following methods were used: the method of demonstrating musical sounds and works to develop interest in the sound palette of musical art, which contributed to stimulating students' interest in the world of musical sounds; a method of storytelling and narratives about musical art.

At the second stage, the development of the cognitive-communicative component of the attention of primary school age children with autism took place. The ability to motorically reproduce pitch and metro-rhythmic patterns, the presence of creative response during the recognition of tonal and timbre contrasts, as well as the ability to emotionally and actively contact with other students during the performance of musical tasks was revealed. The development of the specified criteria of attention was carried out on the basis of the following methods: didactic musical games; rhythmic exercises; creative tasks in the form of movement improvisation; binary methods, communicative methods.

The third stage was devoted to the development of the creative activity component. At this stage, a number of experimental and methodological measures were carried out in the context of the criterion "Measure of independence of children with autism in the process of musical activity". At the deepening stage of the developmental experiment, the following methods were used: expressive and impressive therapy, creative tasks, musical games, collective music making, art-pedagogical method of music painting. Art-pedagogical methods and tools are both rehabilitation and creative-therapeutic means and measures of psychophysical harmonization of the child's development, as they include various types of artistic activities that have a corrective effect.

With the help of the comparative method, the data that we obtained during two experimental stages (statistical and developmental), had shown a positive trend in the use of the proposed methodology. A significant improvement of the initial indicators was observed, and the statistical data showed that 24.21 % of children were at a high level, from 15.79 % of children at the ascertaining stage due to traditional teaching methods to 40 % in the experimental group at the

developmental stage of the experiment. At the medium level, statistical data increased by 16.68 %, namely from 23.32 % of the indicators of the ascertaining stage to 40 % in the experimental group. Indicators at a low level showed a positive trend, namely: the difference between the indicators was 37.89 %, from 57.89 % of the ascertaining stage to 20 % in the experimental group.

Using the Pearson χ^2 test analysis, significant differences between the indicators of the control and experimental groups were found, since the empirical Pearson χ^2 test indicator exceeds the critical value. This indicates the successful results of applying the author's methodology of pedagogical correction of attention of primary school age children with special needs, children with autism in the process of learning music.

Key words: autism, attention, emotions, psycho-emotional state, perception of music, musical sound, musical intonation suggestion, musical art, education applicant, children of primary school age with autism, pedagogical conditions, educational process, negative factors, communication, harmony of the universe, human essence.

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

Articles in scientific professional journals of Ukraine

1. Biedna, Yu. O. (2022). Correction of the attention of schoolchildren with special needs by means of musical-intonation suggestion. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, (204), 95-98. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-95-98>.

Key words: autism, attention, psycho-emotional state, music perception, musical-intonation suggestion, education applicant.

2. Biedna, Yu. O. (2023). Pedagogical conditions for working with children with autism at music lessons. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, (3), 182-185. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.03.18.

Key words: *autism, children with autism, musical art, pedagogical conditions, educational process, negative factors, communication.*

3. Biedna, Yu. O. (2023). Peculiarities of the influence of musical works in the process of their perception on the psychophysiological state of children with autism at music lessons. *Scientific journal of the M. P. Drahomanov NPU. Series 14. Theory and methods of art education*, (29), 185-191. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.23.

Key words: *autism, children with autism, musical art, musical works, perception, emotions, psychophysiological state, negative consequences.*

Articles in foreign publications

4. Biedna, Yu. (2021). The sound resonance theory in the practice of realising the human essence. *Modern Science – Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros*, № 2.0, 118-125 ISSN 2336-498X Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1xpKFP6FNfP_d0HHFAGTAjoP0KvYehdF4/view

Key words: *resonance theory; music sound; world harmony; human essence.*

Published works of approbation character

5. Biedna, Yu. O. (2019). Psychophysiological characteristics of autistic children of primary school age in the context of their musical activity. *Musical and choreographic education in the context of cultural development of society. Materials and theses of the 5th International scientific-practical conference of young scientists and students*. (Vol. 1, p. 13-15). October 17-18, 2019, Odesa: SNPU named after K. D. Ushynsky.

6. Biedna, Yu. O. (2020). The mechanism of music influence on the subconscious of a student in a secondary school. *Modern trends in the development of science and education in the context of deepening European integration processes: a collection of report abstracts based on the materials of the International Scientific-Practical Conference* (p. 21-23). May 14-15, 2020, Mukachevo. T. D. Shcherban (chief editor) and others. Mukachevo: Publishing house of Mukachevo State University.

7. Biedna, Yu. O. (2020). The rehabilitative sense of music-pedagogical therapy. *Music therapy and art therapy in the space of modern art education: innovative technologies: materials of the 1st Ukrainian scientific-practical conference*. (pp. 29-33). Kyiv.

8. Biedna, Yu. O. (2021). Awareness of the physical impact of sound information on the perception of musical works. *Modernization of end-to-end performance training of student youth in modern art education: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference*. (p. 7-9). Kyiv: Drahomanov NPU.

9. Biedna, Yu. O. (2022). Suggestion of musical intonation as a factor of influence on children with special needs. «*Art education in the online space: searches and prospects*»: *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. (p. 80-82). Kyiv: Drahomanov NPU.

10. Biedna, Yu. O. (2022). Psychological-pedagogical methods of preparing autistic children for educational activities at music lessons. *The I International Scientific and Practical Conference «An overview of modern scientific research in various fields of science»*. (pp. 136-137). October 17 – 19, 2022, Amsterdam, Netherlands.

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
1.1. Увага як наукова проблема у працях українських та зарубіжних учених	29
1.2. Психокогнітивні виміри інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, дітей з аутизмом у системі музичного навчання.....	38
1.3. Компонентна структура педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики.....	54
Висновки до першого розділу	71
РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ	
2.1. Наукові підходи та принципи педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом.....	75
2.2. Педагогічні умови корекції уваги дітей з аутизмом в процесі навчання музики.....	97
2.3. Впливові чинники музичних творів на когнітивні функції дітей з аутизмом у процесі навчання музики.....	109
Висновки до другого розділу	118
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ	
3.1. Розробка критеріального апарату для оцінки сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.....	120
3.2. Методична система педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики.....	136

3.3. Перевірка ефективності запропонованої методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики.....	159
Висновки до третього розділу.....	172
ВИСНОВКИ.....	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	179
ДОДАТКИ.....	197

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Освіта перебуває в стані трансформації, що безпосередньо торкається і педагогічної галузі. Зміни суспільного життя України спонукали до виникнення принципів Нової української школи, в парадигмі якої зазначається про зміну ставлення до дітей з різними особливими потребами. Сучасний світ зіткнувся з проблемою зростання кількості дітей з особливими потребами, зокрема дітей з аутизмом, питання в спеціалізованій допомозі у їхньому навчанні та розвитку постає все гостріше. Інклюзивна освіта в Україні набуває впевненого та активного розвитку, чому сприяє законотворчість (Закон України «Про освіту», «Загальна декларація прав людини ООН», «Конвенція про права дитини», «Саламанська декларація», «Конвенція ООН про права людини з інвалідністю», «Європейська хартія прав людей з аутизмом»), і музичне мистецтво повинно відігравати важливу роль у цьому процесі, допомагаючи дітям з порушеннями розвитку соціалізуватися та психофізіологічно розвиватися.

До складу науковців, які присвятили свої дослідження вирішенню питання, що пов'язане з розладом уваги у дітей з аутизмом відносяться Н. Базима, О. Ковбасюк, К. Островська, Л. Руденко, Т. Скрипник, М. Химко, Д. Шульженко, G. Goldstein, D. Lancy, E. Ornitz, E. Ritvo та ін. Значущість музики для психоемоційного розвитку дітей з аутизмом та її корекційний потенціал були визнані в роботах науковців: Л. Банкул, Н. Квітка, І. Малашевська, Р. Савченко, О. Сорока, Л. Сливка, Т. Строгаль, О. Хижна та ін., але необхідно зауважити, що науково-методичних досліджень з проблем корекції уваги дітей з аутизмом в процесі музичного виховання є недостатньо. Тому є необхідним з'ясувати, специфічні риси уваги, які спостерігаються у дітей з аутизмом, які чинники можуть впливати на увагу у таких дітей, проаналізувати аспекти соціальної інтеграції дітей з аутизмом у процесі навчання музики.

Виходячи зі сказаного ми вбачаємо такі *суперечності*: між заявленою необхідністю забезпечення прав (Закон України «Про освіту») на доступність освіти дітей з особливими потребами, дітей з аутизмом та практичною не виконуваністю цього закону; між необхідністю надання якісної освіти дітям з аутизмом та неготовністю учителів молодших класів до здійснення цієї настанови; між обмеженістю навчання та комунікації дітей з аутизмом у спеціалізованих закладах та необхідністю соціальної взаємодії в подальшому самостійному житті; між емоційно-інтелектуальною та естетичною функцією музичного мистецтва та психорегуляційною можливістю його впливу на когнітивну сферу дитини.

Виявлені суперечності та недостатня розробленість проблеми корекції когнітивних можливостей дітей з аутизмом сприяли визначенню теми дослідження: *«Методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану наукових досліджень кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва Українського державного університету імені Михайла Драгоманова й становить частину наукового напрямку – «Теорія і методика мистецької освіти».

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 30 січня 2020 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами, дітей з аутизмом в процесі навчання музики.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати літературу, визначити науково-теоретичну сутність поняття «увага дітей з особливими потребами».

2. Теоретично обґрунтувати порушення уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в інклюзивній освіті.

3. Розробка компонентної структури, окреслити наукові підходи, основні принципові положення.

4. Визначити педагогічні умови корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики. Розробка критеріїв, показників та рівнів розвиненості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

5. Перевірити експериментальним шляхом ефективність методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, визначити його динаміку.

Об'єкт дослідження – процес навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження – розробка методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики, а саме з аутизмом та перевірка її ефективності дослідницьким шляхом.

Методологічну основу дослідження складають методичні концепції в галузі педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами, дітей з аутизмом, з порушеннями розвитку, загальні принципи розвитку уваги молодших школярів, педагогічна та психологічна корекція уваги, провідні теорії та методологічні основи когнітивного, індивідуального, комунікативного, сугестивного, музикотерапевтичного наукових підходів.

Теоретичну основу дослідження становлять: філософія сутності людської уваги (Аристотель, Р. Декарт, І. Зязюн, Д. Локк, Платон); увага, як когнітивний психологічний процес (Г. Бандура, М. Варій, С. Волошин, В. Стець, Д. Юник); увага з позиції медицини (Т. Кожухова, М. Хижняк); вікові особливості когнітивних процесів дитини (М. Заброцький, В. Зайчук, В. Клименко, С. Максименко, В. Соловієнко, О. Скрипченко); індивідуальні

особливості уваги молодших школярів (Л. Долинська, З. Огороднійчук, О. Скрипченко); основна концепція інклюзивної освіти (В. Бондар, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Малишевська, О. Таранченко); інклюзивна освіта в музичному мистецтві (К. Богяну, О. Ляшенко, Н. Овчаренко, S. Sze, S. Yu); питання освіти дітей з аутизмом (Н. Базима, О. Волошин, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко); аутизм, як явище у сфері корекційної педагогіки, спеціальної психології, психіатрії, медицини та генетики (Г. Аспергер, Н. Базима, Д. Доусон, Л. Каннер, Д. Остерлінг, К. Островська, Л. Руденко, Т. Скрипник, Д. Шульженко); корекційна робота у контексті навчання дітей з особливими потребами (Жан Марк Гаспар Ітар, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, В. Тарасун); мотивація, як одна з фундаментальних проблем у вітчизняній та зарубіжній психології (М. Алексєєва, О. Гнатюк, С. Максименко, Ж. Піаже, М. Савчин, О. Скрипченко, В. Сухомлинський); вивчення ефективності музики, як впливового фактору на когнітивні процеси людини (О. Антонова-Турченко, Н. Базима, О. Безклинською, Г. Бондаренко, Н. Гуральник, Л. Дробіт, Н. Квітка, І. Малашевська, Г. Мороз, Г. Побережна, Р. Призванська, Л. Руденко, О. Сорока, О. Хижна).

Для вирішення поставлених завдань було використано різні **методи дослідження**, які включають:

– теоретичні методи: аналіз науково-теоретичних джерел з досліджуваної проблеми, з галузі музикознавства та спеціальної психолого-педагогіки для створення теоретичної бази дослідження, визначення сутності ключових понять; конкретизація психолого-фізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку з аутизмом для розробки методичної концепції дослідження; структурний аналіз змістового комплексу досліджуваного феномена з метою розробки критеріального апарату оцінки результативності дослідження;

– емпіричні методи, які включають спеціальне педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, опитування, констатувальні заходи експерименту для збору статистичних даних розвиненості «уваги» дітей з аутизмом й визначення ефективного педагогічного та дослідницького інструментарію для вирішення поставлених проблем, перевірка ефективності запропонованої методики;

– математична статистика: застосовувалися алгоритми обробки даних, аналіз та структурування результатів дослідження для оцінки прогресу експерименту та встановлення його результативності.

Наукова новизна результатів полягає в тому, що *вперше* визначено сутність понять «увага дітей з особливими потребами з різними проявами аутизму», ми розуміємо, як складний когнітивний процес вибіркового сприйняття, пам'яті, мислення та мовлення у залежності від їх індивідуальних психологічних особливостей та «увага дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики», яка в роботі визначена як прояв з певною мірою адекватності реакції дитини з аутизмом на звучання музики, здатність фокусувати увагу на звукових враженнях, музичних інструментах та піснях. Розкрито їх теоретична та практична сутність на основі відповідних наукових підходів (когнітивного, індивідуально-комунікативного, сугестивного та музикотерапевтичного); визначених принципів: усвідомленого сприйняття, фасилітації, релаксації, навіювання та зроблених відповідних висновків; розроблено *структуру* педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у функціональній єдності мотиваційного, пізнавально-комунікативного та творчо-діяльнісного компонентів, які функціонують в системі наукового усвідомлення означених наукових підходів; розроблено *критерії* для оцінки розвиненості уваги дітей з аутизмом з їх показниками: критерій здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва (з показниками – наявність інтересу до звукової

палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів; вияв емоційного відгуку під час слухання музичних творів; концентрація уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання та встановлено відповідні рівні сформованості; критерій ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору (з показниками – вияв здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків; наявність творчого реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів; спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань); критерій міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності (з показниками – вияв слухозорових уявлень у процесі малювання під музику; вияв здатності до виконання музично-творчих завдань; прояв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей). Продуктивність дослідницької методики забезпечена засобами спеціальних методичних прийомів на основі запроваджених *педагогічних умов*: застосування принципу індивідуального підходу, використання візуальної підтримки у навчанні, створення емоційно безпечного та позитивного фону уроку, використання музики як засобу комунікації, урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики; розроблено етапи методики педагогічної корекції означеного феномену; *уточнено* зміст інклюзивної освіти в процесі навчання музики; *подальшого розвитку* дістали методи, засоби та прийоми педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у впровадженні ефективної методики корекції уваги в процес навчання музики дітей з особливими потребами, дітей з аутизмом у спеціалізованих школах, школах мистецтв, загальноосвітніх закладах. Теоретичні висновки дослідження, набутті напрацювання, методичні рекомендації можуть використовуватися, як навчальний ресурс у дисциплінах з педагогіки,

психології, методики музичної освіти, методики викладання обраної навчальної дисципліни по спеціальностях, а також як основа для розробки науково-практичних матеріалів та методичних посібників для корекції когнітивних функцій дітей з аутизмом у процесі навчання музики.

Упровадження отриманих результатів дослідження здійснено в освітній процес Спеціальної Школи «Гармонія» Кам'янської міської ради (Спецшкола «Гармонія»), м. Кам'янське (довідка №06-07 від 07.06.2023 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 224 від 21.11.2023 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження було висвітлено та отримано позитивну оцінку на Всеукраїнських та Міжнародних конференціях: V Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019); I Всеукраїнська науково-практична конференція «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології» (Київ, 2019); IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2020); Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (Київ, 2020); Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2020); VI Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2020); III Міжнародна студентська науково-практична конференція «Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодення» (Кропивницький, 2020); Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (Київ, 2021); Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми

музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (Київ, 2021); Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи» (Київ, 2022); IV Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2022); The I International Scientific and Practical Conference «An overview of modern scientific research in various fields of science» (Amsterdam, Netherlands, 2022); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Ужгород, 2023); V Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2023); пленарному і секційному засіданнях звітної-наукової конференції викладачів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського; Секції кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства (Київ, 2023).

Публікації. Основні науково-теоретичні положення, методичні напрацювання та висновки дослідження було відображено у 10 публікаціях. З них: 3 у фахових виданнях з педагогіки України, 1 стаття у міжнародному виданні, 6 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (176 найменувань, 47 – іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертація складає 212 сторінок, з них основного тексту – 170 сторінки. Робота включає 14 таблиць, 8 рисунків, що разом з додатками становить 24 сторінки.

РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Увага як наукова проблема у працях українських та зарубіжних учених

У стародавній філософії увага не була окремою темою для дослідження, як це прийнято у сучасній науці. Однак, деякі стародавні філософи висловлювали думки про феномен уваги в контексті своїх досліджень та роздумів. Сократ, один із найвидатніших античних філософів, не залишив прямого тексту або трактату про увагу, але його думки і філософські підходи до питань мислення та пізнання відображають його відношення до уваги. Він відзначав значення самопізнання та зосередженості на внутрішньому пошуку істини (Warnek, 2005).

Сократ для пошуку істини застосовував діалог і спілкування з іншими людьми. Його метод діалогу полягав у задаванні питань та дослідженні думок співрозмовника. Цей процес вимагав уваги і зосередженості, щоб проаналізувати ідеї та аргументи та дійти певних висновків. Платон у «Діалогах» описує, як Сократ перед смертю спокійно та уважно розмірковує про природу душі, існування, буття. Він був дуже уважний до аргументів і фактів, що сприяло глибокому роздуму над складними питаннями (Платон, 1999). Сократ не прямо досліджував увагу як окремий феномен, але його філософія та метод діалогу демонструють його підхід, який активізує увагу для пошуку істини, що сприяє її розвитку у контексті пошуку мудрості в кожному індивідаі.

Феномен уваги було висвітлено в працях відомих філософів, як Аристотель, Р. Декарт, У. Джеймс, І. Кант, Д. Локк, Ф. Ніцше, М. Хайдеггер.

У своїй праці «Роздуми про першу філософію» Р. Декарт (Descartes, 1642) висловлює думку, що увага є ключовим елементом для досягнення правильного пізнання і розвитку розуму. Він наголошував на необхідності

уважного обрання того, на що ми спрямовуємо свою увагу, та постійного критичного аналізу наших думок і пізнавальних процесів.

Філософ Д. Локк був зацікавлений у розумінні того, як людина отримує знання та розуміє світ. Він уважав, що розум людини народжується «табула раса» (*tabula rasa*), тобто чистий папір, на якому не міститься жодної інформації. Він розглядав увагу як психологічний процес, який допомагає формувати наше сприйняття і розуміння довкілля (Locke, 1690).

У психології дослідження уваги розпочалося ще на етапі її становлення як науки. Вчені проводили експерименти, щоб з'ясувати, як увага впливає на сприйняття зорових і слухових стимулів. В. Вунд, У. Джеймс, Т. Рібо, Е. Тітченер, К. Черрі, надали початковий стимул для розвитку психології та розуміння когнітивних процесів, зокрема уваги. Їх теорії та методи дослідження, досі використовуються на практиці в психології для вивчення уваги, пам'яті, сприйняття та інших аспектів психічної діяльності людини.

Т. Кожухова провела дослідження феномена уваги і надала досить розгорнуте визначення цього поняття, «увага – це психічна діяльність людини, яка проявляється у спрямованій зосередженості свідомості на конкретних об'єктах або діяльності, абстрагуючись від іншого. Увага не виступає як самостійний процес, а є характеристикою сприйняття, пам'яті та мислення, що забезпечує вибірковий характер психічної діяльності та дозволяє обрати певний об'єкт з можливих» (Черних (ред.), 2010). Дослідниця також стверджує, що увага є необхідною передумовою досягнення високих результатів у будь-якій свідомій діяльності людини. Вона залежить від індивідуальних особливостей, таких як потреби, інтереси, вольові якості, темперамент та характер. Настрій та фізичний стан також впливають на стан уваги, і він завжди супроводжується емоційними переживаннями та змінами в організмі (Кожухова, Хижняк, 2002).

Нейрохірург М. Хижняк на підставі своїх досліджень висловив думку, що увага проявляється фізіологічно через комплекс різних реакцій організму

(дихальні та рухові). Наприклад, стан зосередженості уваги супроводжується відповідними рухами різних частин тіла, що слугує більш інтенсивному сприйняттю (Кожухова, Хижняк, 2002).

Так Д. Бродбент, трактував увагу як очисник, який профільтровує інформацію саме на вході, тобто на периферії. На користь своєї думки вчений наводив такий приклад. Якщо людині перед поданням інформації давали вказівку сприймати тільки те, що вона чує лівим вухом, а потім подавали різну інформацію одночасно в обидва вуха, то вона сприймала тільки почуте лівим вухом. Згодом було встановлено, що периферійні механізми відсіюють інформацію за фізичними ознаками. У. Найсер характеризував такі механізми первинної уваги, як порівняно грубу обробку інформації. На думку вченого, «центральні механізми уваги пов'язані зі збудженням одних нервових центрів і гальмуванням інших» (Варій, 2009, с. 701). Саме сила нервового збудження стимулює виокремлення певного об'єкта з-поміж зовнішніх впливів і залежить від потужності зовнішнього подразнення.

У загальній психології увага визначається, як «особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості й зосередженості свідомості на певних предметах і явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях» (Варій, 2009, с. 701).

Під час здійснення діяльності людина відчуває вплив різних об'єктів, але міра їх відображення свідомістю не однакова: одні предмети і явища справляють сильніший вплив, інші займають другорядні позиції і майже не відображаються. Є й такі, що зовсім залишаються поза увагою. Отже, усвідомлення середовища є вибіркоким. Індивід виявляє увагу до одних об'єктів і зовсім не зацікавлюється іншими, оскільки не може досягнути одразу все, що його оточує. Увагу людини привертають об'єкти/явища, що вирізняються новизною, складністю, силою та систематичністю впливу. Можна сказати, що завдяки увазі індивід певною мірою сам організовує, регулює і контролює свою діяльність.

Для класифікації уваги за видами дослідники керуються різними підходами (див. рис. 1.1).

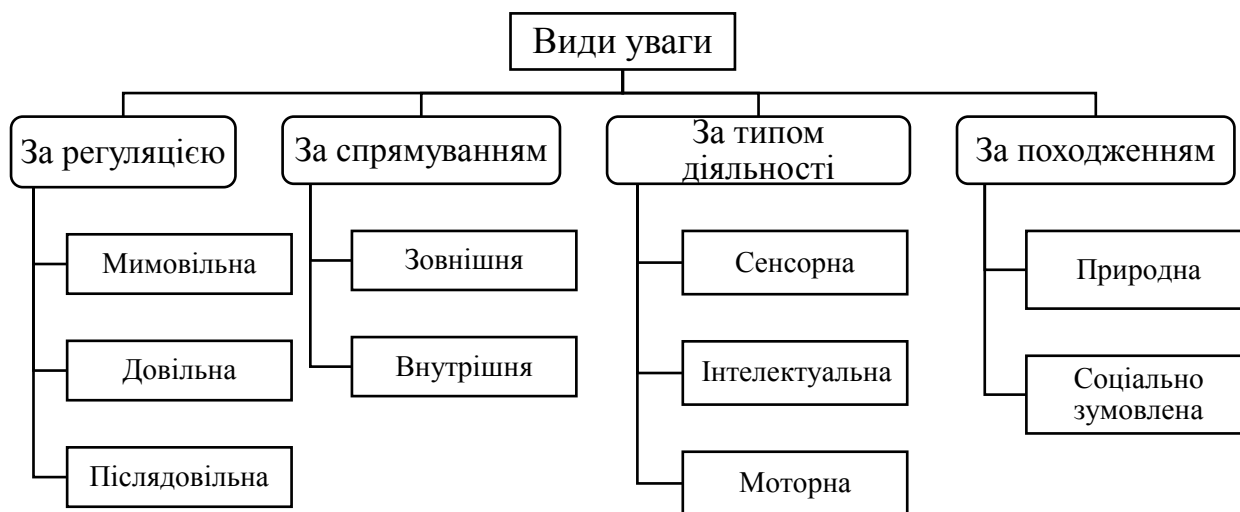


Рис. 1.1 Види уваги (складено автором)

Такі різновиди уваги, як мимовільна та довільна були в полі зору ще з давніх часів. Вони відіграють важливу роль у навчальному процесі, оскільки кожен з цих різновидів уваги відповідає за різні аспекти сприйняття і засвоєння інформації. Розуміння та врахування цих типів уваги може допомогти покращити ефективність навчання й сприяти кращому засвоєнню матеріалу.

Проекція *мимовільної уваги* відбувається несвідомо, коли наше сприйняття захоплюється певними стимулами з навколишнього середовища. Це можуть бути різні звуки, рухи, несподівані події. Мимовільна увага корисна, оскільки дозволяє швидко реагувати на небезпеку або неочікувані зовнішні зміни (Варій, 2009, с. 712).

У навчальному процесі застосування візуальних, звукових або інших стимулів, які привертають увагу учнів є ефективним методом для засвоєння інформації. Але потрібно розуміти, що мимовільна увага так само може відволікати учнів від навчання, особливо якщо є багато подразників у навколишньому середовищі.

Відмінність *довільної уваги* полягає у тому, що вона є свідомим актом направлення уваги для сприйняття інформації. Людина застосовує зусилля для активної концентрації своєї уваги на певному об'єкті або завданні, ігноруючи інші відволікаючі фактори (Варій, 2009, с. 712). Цей тип уваги допомагає людині зосередитися на навчанні, виконанні завдань і досягненні мети.

Також необхідно зауважити про наявність *післядовільної уваги*, яка виникає, коли людина в процесі здійснення певної діяльності звикає бути сконцентрованою, долати труднощі та захоплюється діяльністю, свідомо зосереджується на ній аж до такої міри, поки увага поступово набуває рис мимовільного зосередження. Діяльність так захоплює особистість, що для підтримання уваги зникає необхідність докладання вольових зусиль. Для післядовільної уваги характерне тривале зосередження на діяльності, що в результаті спричинює інтенсивну й плідну розумову діяльність, яка демонструє найвищу продуктивність з усіх видів діяльності (Варій, 2009, с. 712).

М. Варій зазначає, що в залежності від форми активності індивіда уваги спрямовується на зовнішні, або на внутрішні (думки) подразники. Спираючись на це, виокремлюють *зовнішню і внутрішню увагу*.

Увагу характеризують низкою властивостей. Так, В. Стець, Г. Бандура, С. Волошин виокремлюють з-поміж них основні: зосередженість (концентрація уваги), стійкість, переключення, розподіл та обсяг (Стець, Бандура, Волошин, 2013, с. 24).

У навчальному процесі ці властивості грають важливу роль. Зосередженість допомагає учням фокусуватись на важливій інформації та зберігати її у пам'яті. Стійкість дозволяє уникнути розсіювання уваги та забезпечує зосередженість протягом тривалого часу. Переключення дає змогу швидко адаптуватись до змін у навчальному середовищі та змінювати завдання без затримок. Розподіл уваги сприяє ефективному сприйняттю і

обробці інформації з декількох джерел одночасно. Обсяг уваги впливає на здатність засвоювати інформацію великого обсягу за короткий час.

Ми розуміємо, що увага – це складний психічний процес, спрямований на відбір та обробку інформації з навколишнього середовища, зокрема, як мозок відділяє важливу інформацію від надлишкової та як він реагує на подразники. Іноді різні типи уваги можуть конфліктувати або взаємодіяти між собою, впливаючи на наше сприйняття, пам'ять та поведінку.

З урахуванням психологічних аспектів наукових висновків щодо когнітивних процесів, можна стверджувати, що увага відіграє критичну роль у навчальному процесі та безпосередньо на уроках музики. Музичний процес, від початкового сприйняття мелодій та ритмів до інтерпретації творів, потребує активної когнітивної активності та зосередженості. Сконцентрована увага дозволяє учневі належним чином сприймати та генерувати інформацію, яка надходить, що сприяє ефективному засвоєнню музичних понять та практичних умінь.

Наукові дослідження також вказують на зв'язок між рівнем уваги та пам'яті. Адекватне фокусування уваги на різноманітних аспектах музичних елементів допомагає учневі зберігати та відтворювати набуті знання. Порівняно з учнями, які мають низький рівень уваги, ті, хто виявляє більшу зосередженість, можуть ефективніше оперувати інформацією, що добре відображається на їхньому загальному розвитку.

До того ж, увага впливає на створення сприятливого музичного досвіду. Почуття зацікавленості та занурення у матеріал стимулює отримання відчуття задоволення від навчання музики, що в свою чергу підтримує мотивацію та прагнення до подальшого розвитку.

Приступаючи до уроків музики з молодшими школярами з особливими потребами, необхідно враховувати вікові особливості та етапи становлення їх когнітивних процесів, а зокрема уваги. Загалом, увага дітей цієї вікової категорії проходить критичний етап розвитку, стадію формування. Це може

призвести до обмеженої тривалості уваги, тому важливо планувати уроки з урахуванням цього фактору та забезпечувати дитині регулярні перерви для відновлення пізнавальних процесів.

У вітчизняній психології одним з перших до питання вікової періодизації та характеристики особливостей різних періодів дитинства звернувся В. Зеньківський. Період від шести з половиною до одинадцяти років він називав другим дитинством і зазначав, що на межі 6,5–7 років в організмі дитини відбувається важливий помітний фізичний злам: швидко збільшується зріст, змінюються пропорції тіла та риси обличчя, інтенсивно розвиваються сприймання, пам'ять, увага та мислення.

На думку В. Зеньківського «інтелектуальна сфера в період другого дитинства набуває надзвичайно великого значення, і саме в ній лежить головна причина всіх тих відмінностей, які відділяють друге дитинство від першого» (Приходько, 2017, с. 3-6).

До питань вікової психології та когнітивних процесів дитини, у середині та другій половині минулого століття зверталися М. Заброцький, Г. Костюк, С. Максименко, М. Малков, О. Скрипченко. У своїх працях вони розкривали особливості протікання психічних процесів, специфіку діяльності людей різного віку, зокрема й молодших школярів, схарактеризували особливості їхньої уваги.

Тривалі дослідження індивідуальних особливостей уваги молодших школярів здійснила М. Горбач. Науковиця обґрунтувала необхідність педагогічного втручання у процес формування й розвитку уваги. Дослідниця зауважувала, що систематична й тривала робота з розвитку дитини може змінити її індивідуальні особливості в кращий бік (Наукова сесія НДІ психології МО УРСР, 1955, с. 37).

У своєму посібнику «Вікова психологія», автор М. Заброцький вказує на активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму дітей початкових класів. Формування лобової частини півкуль мозку завершується, що має

велике значення для генерування цілеспрямованої довільної поведінки дитини, планування її дій та здатності їх виконувати. Під час цього процесу рухливість нервових процесів зростає, хоча процеси збудження ще переважають, проте вони стають більш збалансованими з процесами гальмування (Заброцький, 1998, с. 41).

Також, збільшується роль другої сигнальної системи, а слово отримує узагальнене значення. Фізична витривалість дитини також зростає, але вона все ще не може довго зберігати працездатність – зазвичай, через півгодини учні початкової школи проявляють ознаки втоми. У цей період у дітей краще розвинута мимовільна увага, тоді як довільна увага ще сформована на низькому рівні й дуже нестійка (Кутішенко, 2010, с. 40).

Слушність цієї думки доводить такий приклад. На уроці учні з інтересом слухають розповідь педагога. Та раптом за вікном голосно лунає: «Гол!!!». Як правило, усі в класі, навіть і вчитель, мимоволі повернуть голови в бік вікна, а найбільш імпульсивні діти можуть навіть схопитися з місць і побігти до вікна, щоб побачити, що відбувається. Звісно, хід розповіді втрачається.

Особливості уваги молодших школярів залежить від розвитку їхньої нервової системи – для цього віку характерна швидка зміна процесів збудження та гальмування. Саме тому діти швидко реагують на зовнішні подразники, легко відволікаються. Їхню увагу насамперед приваблюють яскраві об'єкти, образний наочний матеріал, емоційний виклад навчальної теми, доповнений гарним ілюстративним матеріалом. Діти легше зосереджуються на предметах навколишнього світу, ніж на власних думках і уявленнях, що свідчить про переважання зовнішньої уваги над внутрішньою.

У першокласників ще недостатньо розвинена властивість розподіляти увагу. Коли дитина пише, вся її увага концентрується на правильному написанні елементів літер, самих літер чи правильному записі умови задачі, прикладу. У такі моменти дитина перестає замислюватися над тим, як вона

сидить під час письма, часом навіть лягає на парту. Такі дії не можна розцінювати, як порушення дисципліни, адже вся увага дитини зосереджена на тому, що викликає особливі труднощі, а про поставу вона просто забуває.

Поступово навчальна діяльність стає для молодших школярів провідною, формуються мотиви навчання, розвиваються пізнавальні інтереси та психічні процеси. У ході такого вікового переходу змінюється і увага, розширюється спектр їх властивостей.

Огляд наукової літератури вказує на важливість розуміння особливостей уваги у молодших школярів для досягнення успішного навчання та розвитку. Необхідно розуміти, що у молодших школярів переважає мимовільна увага, що спричиняє їх активну реакцію на зовнішні подразники, але одночасно вони можуть проявляти складнощі у концентрації уваги на важливій інформації. Це призводить до невміння довго зосереджуватись на завданні та порушення правил поведінки.

Дослідження підтверджує, що довільна увага у молодших школярів є обмеженою, особливо в учнів початкових класів, яких навчальний матеріал не цікавить. Проте, розвиток довільної уваги можливий, якщо створити сприятливі умови та запропонувати методи для спонукання цілеспрямованості на уроці. Пробудження інтересу до матеріалу підвищує рівень уваги, що є важливим фактором для досягнення успіху у навчанні. Однак, необхідно також враховувати можливість дефіциту уваги та гіперактивності у деяких учнів, що вимагає індивідуального підходу до них та додаткової підтримки (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук, 2007, с. 112).

Таким чином, розвиток уваги у дітей молодшого шкільного віку відбувається нерівномірно, кожна дитина досягає відмінних рівнів уваги у певні періоди свого розвитку.

1.2. Психокогнітивні виміри інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, дітей з аутизмом у системі музичного навчання

Вивчення теми інклюзивної освіти в музичному мистецтві є дуже актуальним, оскільки школа є місцем, де зустрічаються діти з різними потребами та можливостями. Інклюзивна освіта в музичному мистецтві забезпечує рівний доступ до навчання музики для всіх дітей, включаючи дітей з особливими потребами, а саме дітей з аутизмом. Завдяки інклюзивній освіті, яка здійснюється в музичному мистецтві, діти з аутизмом можуть отримати можливість розвивати свій потенціал та таланти в цій галузі разом з іншими дітьми, зокрема зі своїми однолітками без психічних та фізичних відхилень.

Інклюзивна освіта призначена для того, щоб забезпечити доступ до освіти всіх дітей, незалежно від їх соціального статусу, мови, релігії, політичних переконань, фізичних або психічних обмежень. Більш детальне вивчення цієї проблеми дозволяє забезпечити соціальну рівність між учнями і забезпечує більш ефективне використання матеріальної та інтелектуальної бази школи, підвищити якість освіти та рівень мотивації учнів до навчання.

Основна концепція інклюзивної освіти висвітлюється у працях В. Бондаря, А. Колупасової, І. Кузави, С. Литовченко, І. Малишевської, М. Швед, Т. Сак. Проблему інклюзивної освіти в музичному мистецтві розкрито у наукових працях К. Богяну, О. Ляшенко, Н. Овчаренко. Питанню освіти дітей з аутизмом присвятили свої роботи Н. Базима, О. Волошин, В. Синьов, Т. Скрипник, Л. Романенко, В. Тарасун, Д. Шульженко та інші.

Термін «інклюзія» (з англ. – «inclusion») перекладається як включення, приєднання (Новий українсько-англійський словник, 2016). У загальному розумінні, включення або інклюзія – це процес включення людей з інвалідністю або осіб з особливими потребами в усі сфери життя, в тому числі освіту, роботу, соціальне життя та ін. Ідея полягає в тому, щоб дати

людям з різними потребами можливість брати участь у житті суспільства на рівні з усіма іншими дітьми. У контексті освіти, включення означає надання можливості дітям з інвалідністю або особливими потребами навчатися разом з іншими дітьми в інклюзивному класі, забезпечуючи при цьому належну підтримку та адаптацію для успішного навчання. В цілому, включення є важливим кроком на шляху до створення більш рівного та справедливого суспільства, де всі люди можуть жити та працювати без перешкод.

Інклюзивна освіта в Україні є сукупністю педагогічних, психологічних та соціальних підходів до навчання, спрямованих на створення рівних можливостей для усіх учасників освітнього процесу, включаючи учнів з особливими потребами. Головним принципом інклюзивної освіти є ідея забезпечення повноцінного навчання та розвитку для всіх учнів, незалежно від їхнього соціального статусу, стану здоров'я, етнічної чи культурної приналежності.

В Україні інклюзивна освіта була запроваджена у 2017 році. З того часу було розроблено та впроваджено ряд законодавчих та організаційних змін з метою забезпечення реалізації принципів інклюзивної освіти в шкільній та позашкільній сфері. Закон України «Про освіту» – закон визначає загальні принципи забезпечення якісної освіти для всіх дітей та забезпечення їх прав на освіту, включаючи дітей з особливими потребами (Про освіту: Закон України від 05.09.2017). Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні – документ визначає загальні принципи та стратегії для реалізації інклюзивної освіти в Україні та визнає необхідність створення сприятливого середовища для учнів з особливими потребами (Концепція розвитку інклюзивної освіти).

Однак, необхідно зазначити, що впровадження інклюзивної освіти в Україні є незавершеним процесом, який потребує подальших зусиль та вдосконалення. Зокрема, досягнення повної інклюзії в освіті потребує забезпечення не тільки фізичного доступу для дітей з обмеженими можливостями, але й розробки та впровадження інноваційних педагогічних

підходів та методів, які дозволять кожному учню отримати максимально можливу освіту.

Інклюзивна освіта концентрує в собі не лише моральну та етичну відповідальності, а й законодавчі регламентації. Конвенція ООН про права дитини – прийнята в 1989 році. Ця конвенція визнає право кожної дитини на освіту та вимагає, щоб діти мали рівний доступ до освіти незалежно від своїх особливостей (Конвенція про права дитини). Загальна декларація прав людини ООН – стаття 26 конвенції забезпечує право на освіту, яке має бути безкоштовним та рівним для всіх (Загальна декларація прав людини). Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами – це документ, прийнятий на засіданні Всесвітньої конференції з вищої освіти в 1994 році. Саламанська декларація є одним з перших міжнародних документів, в якому використовується термін «інклюзивне навчання» та підкреслюється важливість забезпечення освіти для людей з «особливими освітніми потребами» (Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами). Конвенція ООН про права людини з інвалідністю – прийнята в 2006 році, ця конвенція визнає права людей з інвалідністю на доступну та рівну освіту, яка повинна включати інклюзивні принципи (Конвенція ООН про права інвалідів). Європейська хартія прав людей з аутизмом була ухвалена в 1996 році та містить принципи, які спрямовані на підтримку даних осіб у різних сферах життя (Європейська хартія аутистів).

А. Колупаєва зазначає, що «інклюзивні тенденції у сфері освіти виникли на тлі процесів інтеграції та подолання сегрегації, зокрема стосовно дітей із психофізичними порушеннями та інвалідністю, які історично були позбавлені можливостей отримати освіту нарівні зі своїми однолітками та навчатися в закладах освіти, перебуваючи в сім'ї» (Колупаєва, 2019, с. 8). Генеза процесу «подолання соціальної (та її освітньої складової) ізоляції дітей із психофізичними порушеннями» та інвалідністю

свідчить про його етапність, яка тривала практично дві тисячі років (там само). Починаючи з повної відчуженості та ексклюзії на початкових етапах розвитку суспільних відносин, через відділення та сегрегацію в організованих освітніх закладах на наступних етапах, процес перейшов до інтеграційних (об'єднуючих) процесів у суспільстві та освіті, що нарешті привели до інклюзії – залучення цих дітей до загальної освіти та соціального життя (там само).

Тоні Бут та Мел Ейнскоу є двома провідними експертами в галузі інклюзивної освіти. Вони виділили основні принципи інклюзивної освіти, які включають: диференційоване навчання; співпрацю між учителями, батьками та іншими фахівцями; створення сприятливого середовища, що забезпечує безпеку та захист всіх учнів, де кожен відчуває себе повноцінним членом шкільної спільноти; використання різних підходів та методів навчання; забезпечення можливості взаємодії та спілкування між учнями, що сприяє їхньому соціальному та емоційному розвитку. Усі ці принципи мають на меті створити сприятливі умови «для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей та потреб» (Booth, Ainscow, 2002).

Потрібно розуміти відмінність між традиційним та інклюзивним освітнім процесом. По-перше традиційний освітній процес базується на стандартизованих навчальних програмах, які не завжди враховують психофізіологічних потреби учнів. У контексті інклюзивної освіти навчальні програми підбираються з урахуванням особливих потреб кожного учня, адаптуються до різних стилів навчання та розвитку. По-друге, у традиційному освітньому процесі використовуються однорідні методи та форми контролю знань, які не завжди відповідають різнобічним потребам учнів. У інклюзивній освіті використовуються різноманітні методи навчання та форми контролю знань, що дозволяє кожному учню мати можливість відчувати свою успішність та розвиватись на рівні, що відповідає його потребам та можливостям. По-третє, традиційний освітній процес

здебільшого базується на індивідуальному навчанні, що може призводити до відчуття відокремленості та соціальної ізоляції для дітей з особливими потребами. В інклюзивній освіті засобами соціалізації є не лише індивідуальне навчання, але й робота у групах, що дозволяє дітям з особливими потребами взаємодіяти та вчитись разом. Крім того, інклюзивна освіта більш фокусується на співпраці між учнями, вчителями та батьками. Учні з різними особливими потребами в інклюзивній системі освіти співпрацюють, допомагають один одному та вчаться один у одного. Вчителі в інклюзивній системі сприяють взаємодії між учнями та забезпечують навчання в контексті реального життя. Батьки також грають важливу роль в інклюзивній освіті, оскільки співпраця між школою та батьками підтримує успішний прогрес учнів за межами навчального закладу.

Інклюзивна освіта зосереджується на дітях з особливими освітніми потребами, в ці включаються учні, чия освітня проблема виходить за межі стандарту, таких як діти з певними фізичними та психічними особливостями, діти з соціально вразливих груп. Згідно з нормативними документами та загальним розумінням інклюзивної освіти, *діти з особливими потребами – це учні, які мають фізичні, розумові, емоційні або поведінкові особливості, які впливають на їхнє навчання та потребують додаткової підтримки та належної адаптації в навчальному процесі.* Це можуть бути, учні з аутизмом, синдромом Дауна, дислексією, порушеннями зору чи слуху, діти з порушеннями рухової системи тощо. Вони потребують індивідуального підходу до навчання та підтримки з боку вчителів та інших фахівців у сфері освіти.

Проте діти, які потребують інклюзивної освіти, можуть і не мати інвалідності, але вони мають особливі освітні потреби (ООП). Згідно з Законом України «Про освіту» дитина з ООП – «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» (Про освіту: Закон України від 05.09.2017).

Спираючись на сказане, інклюзія в музичній освіті є дуже важливою проблемою, оскільки вона стосується забезпечення рівних можливостей для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних потреб та можливостей, що надає шанс для повноцінного розвитку та взаємодії зі суспільством особливих дітей. Інклюзивна музична освіта відображає основні принципи інклюзії, такі як рівність, доступність та справедливість. За визначенням Н. Овчаренко, «інклюзивна музична освіта – це засвоєння музичних знань, умінь та навичок, що передбачає отримання гарантованих державою освітніх послуг на основі принципів недискримінації, врахування різноманітності людей та ефективного включення всіх учасників до навчального процесу» (Овчаренко, 2019, с. 289). Susan Sze та Sanna Yu розуміють інклюзивну музичну освіту як підхід, що враховує різноманітні особливості учнів з різними вміннями та потребами, забезпечуючи їм можливість активної участі у музичному процесі та досягнення найвищих результатів. Вони підкреслює, що інклюзивна музична освіта передбачає створення безбар'єрного середовища, де всі учні, незалежно від своїх потреб, можуть розвивати свої музичні таланти та здібності (Sze, Yu).

Інклюзивна освіта передбачає формування в суспільстві особливої культури відносин до осіб з особливими освітніми потребами, а основні складники включають командний підхід, задоволення індивідуальних потреб дітей, співпрацю з батьками та створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі. В цьому контексті, професійна діяльність вчителя «музичного мистецтва в інклюзивному середовище розглядається як складна система» з певною структурою, де кожен компонент спрямований на вирішення педагогічних завдань та підтримку всіх учнів у музичному навчанні (Lopatina, 2022).

Музика є одним з найбільш загальноприйнятого та універсального виду мистецтва. Для людей з особливими потребами, які мають обмеження в різних аспектах життя, музика може мати велике значення в їхньому

розвитку та благополуччі. У своїх записках В. Сухомлинський наголошував на тому, що музика має великий вплив на психічний стан дитини та на її розвиток загалом, що музика допомагає дитині заспокоїтись, відволіктись від негативних думок, а також позитивно впливати на її настрій та емоційний стан. Він вбачав у музиці засіб формування духовності та естетичного смаку дитини, уважав, що музика допомагає розвивати в дитині почуття гармонії, краси та духовної глибини, що важливо для формування її особистості (Сухомлинський, 1977).

Навчання музики має велике значення для розвитку когнітивних та соціальних навичок учнів, а також може позитивно вплинути на їх фізичний та емоційний стан. Однак, у багатьох країнах, незалежно від того, розвинена вона чи розвивається, існують проблеми з інклюзивністю в музичній освіті, такі як відсутність адаптивного обладнання, засобів навчання та досвідчених учителів, здатних розуміти потреби учнів з різними особливими потребами та здібностями.

У дослідженні Д. Шульженко (2017) розкрито специфіку психологічної сутності інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в контексті ролі педагогів у вищезазначеному процесі. Науковиця аналізує низку проблем, пов'язаних із труднощами включення дітей з аутизмом до закладів загальної середньої освіти, акцентуючи увагу на необхідності переконання педагогів у можливостях подолання (корекції) аутистичних порушень у процесі навчання та виховання.

Досліджуючи таке явище, як інклюзивна освіта в процесі навчання музики, ми констатували, що поняття «діти з особливими потребами» охоплює дітей різних категорій, які мають різноманітні психофізіологічні вади, які проявляються у фізичних, психологічних або інтелектуальних аспектах розвитку. З метою поліпшення якості життя та реабілітації дітей з особливими потребами, необхідно розробляти і застосовувати спеціалізовані методи і технології корекції. Кожний випадок (діагноз) потребує ретельного

вивчення характеру вади та рівень розвитку дитини, щоб підібрати найбільш ефективні засоби та підходи. У нашому дослідженні ми зосередимося на категорії дітей яким було поставлено діагноз – «аутизм».

Пропонуємо більш детально зупинитися на понятті «аутизм». Термін «аутизм» уперше застосував швейцарський психіатр Е. Блейлер ще в 1911 році. Учений скористався ним для опису категорії егоцентричного мислення при шизофренії (Блейлер, 1927, с. 112-125).

Власне аутизм уперше був описаний психіатром Л. Каннером у 1943 році (Kanner, 1943, с. 242). Він вперше надав характеристику синдрому та визначив його, як ранній дитячий аутизм. Оскільки захворювання проявлялося у дітей раннього віку, вчений висловив припущення, що його причиною є вроджена нездатність до налагодження контактів з іншими людьми.

Майже паралельно із Л. Каннером подібні патології розвитку дитини описав австрійський психіатр і педіатр Г. Аспергер. Він здійснював спостереження за групою дітей, у яких були відсутні здібності до невербальної комунікації, діти вирізнялися з-поміж однолітків обмеженою емпатією та фізичною незграбністю. Для описаних розладів спочатку було запропоновано термін «синдром Аспергера».

Термін «розлади аутистичного спектра» був запропонований L. Wing у 1988 році. Цей термін замінив поняття «аутизм», визначивши спектр розладів більш точно і ширше. Поступово з часом термін «аутизм» отримав широке визнання в якості самостійного діагнозу, а термін «розлади аутистичного спектра» допоміг краще усвідомити різноманітність цих розладів (Тарасун, 2017, с. 217).

За тлумачним словником термінів і словосполучень фізичної реабілітації термін «аутизм» визначається наступним чином «Аутизм (autismus; гр. autos сам) – занурення у світ особистих переживань з послабленням або втратою контакту з реальністю, втрата інтересу до

реальності, відсутність бажання до спілкування з оточуючими людьми, обмеженість емоційних проявів; ознака психічних розладів» (Мерзлікіна, Гузій, 2002, с. 9). В психології «аутизм» описується, як «хворобливий стан психіки, який характеризується зосередженістю людини на своїх хвилюваннях, відходом від реального зовнішнього світу...» (Яблонко, 2008, с. 240).

Домінує думка, що аутизм завжди має анатомо-фізіологічну основу та виникає через розлади в розвитку нейронних структур. Аутистичні психічні порушення розвитку в дітей поділяють на:

- ранній дитячий аутизм Л. Каннера;
- синдром Д. Аспергера;
- аутизм у контексті олігофренії;
- дитячий аутизм, спричинений захворюваннями головного мозку;
- дитячий аутизм, спричинений іншими факторами;
- атиповий аутизм або з розумовою відсталістю;
- атиповий аутизм без розумової відсталості;
- аутизм з гіперактивним розладом, що супроводжується розумовою відсталістю та стереотипними рухами та ін. (Дробіт, 2021, с. 49).

При встановленні діагнозу аутизм, симптоми даного недугу можуть бути різноманітними, але основні характеристики включають порушення когнітивних функцій, проблеми зі спілкуванням та соціальною взаємодією, стереотипні рухи або поведінка, а також чутливість до змін у повсякденному житті та зовнішніх подразників. Важливо зазначити, що аутизм проявляється у кожної людини індивідуально, а звідси і симптоми проявляються по різному. Істинні причини аутизму досі не повністю зрозумілі, але науковці вважають, що генетичні та навколишні фактори можуть впливати на розвиток цього розладу. Іноді аутизм супроводжується іншими медичними та психічними станами.

Лікування та корекція розладів при аутизмі спрямовані на підтримку та розвиток здібностей людини, полегшення труднощів у спілкуванні та соціальній взаємодії, а також допомогу у формуванні навичок, необхідних для незалежного життя. Важливо виявити симптоми аутизму на ранніх стадіях, що допоможе запобігти швидкому прогресуванню хвороби та вибудувати якісне життя людей з аутизмом.

Нині діагностувати аутизм з високим ступенем імовірності можна у дітей 12–18 місяців. Однак учені сподіваються, що в майбутньому вдасться виявляти симптоми хвороби ще раніше, щоб максимально вчасно запобігти погіршенню проблеми.

Дослідники Д. Остерлінг і Д. Доусон у 1994 році наочно продемонстрували, що ознаки аутизму можна виявити вже з перших днів після народження. Вони аналізували родинні відеозаписи, на яких зафіксовано діяльність дітей-аутистів протягом першого року життя. У результаті дослідження вчені дійшли висновку, що відставання в розвитку дітей, у яких згодом діагностували аутизм, було помітне від народження. Діти були нездатні показати на предмет пальцем, принести або подати іграшку, яку в них попросили, не реагували на власне ім'я, не дивилися в обличчя іншій людині. Прояви такої поведінки мають завчасно насторожити батьків і педіатрів, оскільки є першими ознаками можливого розвитку аутизму.

Таким чином, ми розуміємо «аутизм», як *неврологічний розлад, який впливає на соціальні навички, комунікацію, поведінку та когнітивні функції. У кожної людини цей розлад відображається в різних формах та ступенях важкості та проявляється в ранньому дитинстві.*

Аутизм має певні клінічні прояви такі, як:

1. Порушення мовленнєвого розвитку у дітей, що проявляється у затримці розвитку мовленнєвих функцій, нечіткості мови.

2. Соціофобія, що проявляється у небажанні спілкуватися з людьми, небажання гратися з однолітками, відсутністю реакції при зверненні, усамітненям.

3. Поведінкові бар'єри, що проявляються у вигляді повторюваності дій, стереотипів.

4. Деякі вади розумового розвитку та психічні захворювання, впертість, розумова відсталість тощо.

5. Порушення когнітивних функцій (сприйняття, пам'ять, увага).

У той же час, з гарною освітою, у дітей з аутизмом проявляються деякі таланти, більш розвинені ніж у звичайних дітей, наприклад, у музиці, математичних науках, декламуванні тощо.

Діти з аутизмом через психологічні бар'єри «самозамикаються», не активні та не люблять взаємодіяти з іншими, що призводить до посилення психологічних проблем та серйозних соціальних комунікаційних порушень. Тому музична освіта має бути спрямована на взаємодію та спілкування даних дітей з іншими учасниками освітнього процесу. Завдяки музичним іграм та музичним заняттям їх спонукають до спілкування з іншими учнями, взаємодії з учителями, скорочують відстань у просторі. Також, опираючись на ступінь тяжкості аутистичного розладу та різні поведінкові особливості, при проведенні музичного навчання в умовах інклюзивної освіти слід дотримуватися принципу корекції.

Визначити ступінь розумового розвитку дитини з аутизмом досить непросто. Дитина зрідка дивиться в очі, майже не виконує запропоновані їй словесні інструкції, не намагається наслідувати рухи. Діти з аутизмом мають різний рівень інтелектуальних здібностей: від глибокої розумової відсталості до рівня, який значно перевищує середній. Відомі випадки, коли дитина, хвора на аутизм, в дуже ранньому віці самостійно навчалася читати або демонструвала незвичайно розвинену механічну пам'ять чи музичні здібності. Трапляється, що діти розпочинають навчання за спеціальними

програмами, згодом переходять на навчання за загальноосвітніми програмами й, успішно здобувши середню загальну освіту, продовжують навчання у вишах.

Доктор психологічних наук Д. Шульженко у своїй монографії (2009) описує такі особливості поведінки дітей, хворих на аутизм:

- виявляють яскраву радість від дрібнички, яка їх зацікавила, наприклад колеса машинки, які крутяться;
- ігнорують спроби людей, що їх оточують, пограти чи поспілкуватися;
- не помічають людину, що поряд з ними, навіть, якщо вона намагається встановити контакт;
- дивиться прямо в очі особистості, яка їх зацікавила;
- тягнуть за руку до об'єкта зацікавлення;
- не відповідає співрозмовнику, повністю ігноруючи його звернення до неї;
- дослухається до ледь чутного шурхотіння папірця з-під цукерки, що долинає із сусідньої кімнати;
- уникають предметів, що створюють сильний шум, рухаються;
- якщо об'єкт дитині подобається, то вона ігнорує шум, наприклад, спостерігати за машинами, що мчать з мигалками по шосе, із задоволенням грати феном;
- демонструвати посилений інтерес до деяких об'єктів;
- непередбачувана реакція на зміну розташування особистих речей;
- «запрограмованість» одноманітних рухів або дії, які повторюються тривалий час (Шульженко, 2009, с. 100).

Подібні результати досліджень проблем аутизму засвідчують можливість і необхідність залучення дітей з аутизмом до освітнього процесу й проведення систематичної корекційної роботи. Це дасть змогу інтегрувати кожну особистість у суспільство, забезпечити їй максимально комфортні умови життєдіяльності.

Рання педагогічна корекція дає змогу гальмувати проблеми аутизму в дитини з перших років життя, детермінує необхідність створення системи корекційно-педагогічної допомоги відповідно до діагнозу.

В українській корекційній педагогіці основні напрями корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що хворіють на аутизм, сформулювала професорка В. Тарасун (2004; 2014).

Науковиця виокремила, зокрема, такі напрями:

- формування емоційних станів (розвиток у дитини з аутизмом спроможності швидко розрізняти основні емоції);
- оволодіння правилами середовища;
- опанування знань про виконання певних соціальних ролей;
- формування соціальної поведінки, уміння взаємодіяти з оточенням;
- реагування очей у відповідь на емоційні подразники;
- опанування дітьми поведінкових норм, життєвих цінностей;
- формування навичок взаємодії з оточенням у різноманітних умовах;
- вироблення вміння вибірково запам'ятовувати інформацію, яку повідомляє інша особа;
- розвиток уміння змінювати поведінку залежно від обставин;
- корекція спонтанного проявів дій та ін.

Д. Шульженко звертає увагу на те, що у дітей з аутизмом «повністю збережені передумови для розвитку сприймання, пам'яті та уваги» (Шульженко, 2009, с. 190).

Увага є невід'ємною ланкою розвитку дитини, вона відіграє важливу роль у сприйнятті й запам'ятовуванні інформації. Позитивний вплив уваги на навчання та розвиток дитини полягає у тому, що вона сприяє поглибленому розумінню матеріалу, збільшує продуктивність у виконанні завдань та формуванні навичок. Дослідження показують, що у дітей з аутизмом проявляються різноманітні порушення уваги, які відрізняються від тих, що спостерігаються у здорових однолітків. Порушення уваги у дітей з аутизмом

проявляються у нездатності фокусуватися на важливих деталях, труднощі в збереженні уваги на завданні протягом тривалого часу, та вразливість до зовнішніх подразників.

Ми наполягаємо на тому факті, що існує тісний зв'язок між порушенням уваги і соціальними та комунікативними труднощами, які є характерними для дітей з аутизмом.

Здатність дітей до розподілу уваги та їх соціальної взаємодії розвивається в ранньому віці. Зазвичай, нормально розвинені діти в ранньому дитинстві навчаються «зосереджувати увагу на соціальних партнерах та оточуючих предметах, ділитися своїми емоціями та відчувати емоції інших людей» (Куценко, 2012, с. 6). Ці навички розвитку стають важливими, оскільки дитина стає активним учасником соціального життя та навчається через спостереження та наслідування. У випадку аутизму цей розвиток ускладнюється, діти мають проблеми в розподілі уваги, що призводить до погіршення у засвоєнні знань та взаємодії.

Тому корекційну роботу треба розпочинати, покладаючись на кожну можливість мимовільного зосередження уваги дитини. Наприклад, коментувати дії, підтримувати приємні сенсорні відчуття та ін. Головне при цьому – «зосередити увагу дитини на тому, що вона робить», аби зробити ці дії довільними, усвідомленими (Скрипник, 2014, с. 202).

Діти з аутизмом відзначаються особливим функціонуванням уваги. Вони проявляють сенсорну домінантність (віддають перевагу стимулам певної модальності) та виражену вибірковість (зосередження на окремих об'єктах). Діти визначеної категорії відзначаються низьким рівнем активної уваги, мають труднощі зі спрямованістю та волевиявленням уваги, та не здатністю до тривалої концентрації уваги на певних завданнях та ситуаціях.

Ще одна особливість діти з аутизмом полягає у тому, що вони мають особливу систему сприймання, за якої вони непередбачувано реагують на подразники з оточуючого середовища. Завдяки чому «у них несвідомо

починають формуватися захисні механізми, як гіперфокус уваги...» (Скрипник, 2014, с. 202). Отже увага дітей з аутизмом має певні прояви: гіперфокус уваги (гіперфокусування), недостатнє виявлення уваги, труднощі з фокусуванням та переключенням уваги.

Гіперфокус – це глибоке занурення в певну діяльність або об'єкт, при якому дитина проявляє надзвичайну зосередженість та відданість. Наприклад, дитина може витратити години на вивчення певного технічного елемента в музиці, що викликає враження обмеженістю інтересів дитини та зацикленість лише на цій області.

Необхідно розуміти, що гіперфокус явище не однозначне. З одного боку, це є позитивним проявом психіки дитини, оскільки дозволяє дітям з аутизмом відчувати успіх та досягати високих результатів в обраному ними напрямку. Це дозволяє розвивати незвичайні експертні знання та навички в учнях, що може відкривати для них можливості в майбутньому. Але з іншої сторони, гіперфокусування впливає на широкий спектр життєвих аспектів дитини. Вона проявляє низький інтерес до нових знань та видів діяльності, які не входять у рамки їхнього інтересу. Що провокує обмеженість їх взаємодіяти з іншими дітьми, розвивати інші навички та отримувати різноманітний досвід.

У практичній діяльності ми зіткнулися з особливістю уваги, яка недостатньо проявляється у дітей з аутизмом. Вона характеризується тим, що вчитель, батьки та інші особи недооцінюють здатність дитини зосереджувати свою увагу на певних завданнях та процесах. Це пов'язане з тим, що вони не завжди відразу помічають глибоку зосередженість та вміння оперативно засвоювати інформацію дитиною. Що призводить до неправильного створення умов розвитку дитини, підтримки та дотримання її інтересів.

Діти з аутизмом можуть відчувати труднощі з переключенням уваги, що включає зміни видів діяльності або фокусування на іншому завданні. Перехід від одного музичного елемента до іншого чи зміна типу завдання

стає для них викликом. Коли дитина стикається з проблемою легкого переключення уваги, вона може не завершити розпочате завдання, що впливає на її розуміння та виконання матеріалу, а звідси втрачається інтерес до навчального матеріалу або проявляється втома від одноманітності.

Таким чином, ми розуміємо, що *увага дітей з особливими потребами з різними проявами аутизму – це складний когнітивний процес вибіркового сприйняття, пам'яті, мислення та мовлення у залежності від їх індивідуальних психологічних особливостей.* Педагогічна корекція уможливорює покращення цих складових загальної сутності уваги засобами музичного мистецтва.

Спираючись на сказане та на власний досвід, ми виділяємо певні характерні особливості уваги, якими може оперувати дитина з аутизмом, у порівнянні з дитиною, яка розвивається гармонійно:

Таблиця 1.1

Дитина молодшого шкільного віку (За Р. Павелків)	Дитина молодшого шкільного віку з аутизмом
<p>Тривале зосередження на цікавих об'єктах, до тих пір, поки ці об'єкти не набридлиють.</p> <p>Труднощі з тривалим утриманням уваги на непривабливих чи малоцікавих справах. Важке зосередження на нудних чи малопривабливих завданнях.</p> <p>Труднощі в утриманні уваги на розумових завданнях, це вимагає великих зусиль та високої мотивації. (Павелків, 2011, с. 208).</p>	<p>Обмеженість уваги на навколишньому світі.</p> <p>Труднощі зі спрямованістю та тривалою концентрацією уваги.</p> <p>Гіперфокусування на дрібних деталях або ситуаціях.</p> <p>Обмеженість уваги до виразів обличчя, жестів та інших соціальних сигналів.</p> <p>Гіперчутливість до певних звуків, запахів чи відчуттів, що спричиняє розсіювання уваги, або навпаки.</p> <p>Труднощі з переключенням уваги, що включає зміни видів діяльності або фокусування на іншому завданні.</p> <p>Недостатньо проявлена увага.</p> <p>Виявлення стереотипних рухів або жестів, що обмежують увагу.</p>

Для ефективної корекції уваги дітей з аутизмом на уроках музики важливо враховувати вище перераховані особливості. Наприклад, учитель музики повинен використовувати методи, які здатні зосередити увагу дитини на музичному ритмі, мелодії, різновиді музичного інструменту та ін., що стимулює зацікавленість учня. Водночас, необхідно не забувати про розширення музичного досвіду дитини та впровадження нових ідей та об'єктів для задіяння її уваги.

Тому ми надаємо наступне визначення, увага дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики – це прояв з певною мірою адекватності реакції дитини з аутизмом на звучання музики, здатність фокусувати увагу на звукових враженнях, музичних інструментах та піснях.

Отже, беручи до уваги, що причина виникнення аутизму у дітей поки що до кінця не з'ясована, ефективне медикаментозне лікування не розроблено, тому вплинути на порушення розвитку дітей можливо лише за допомогою зовнішнього втручання для усунення різних перешкод і полегшення симптомів у дитини. Серед усіх сучасних методів втручання, безсумнівно, найважливішим є музичне виховання. Музика є ефективним інструментом у інклюзивній освіті. Вона сприяє розвитку різних навичок у дітей з особливими потребами.

1.3. Компонентна структура педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики

У сучасному освітньому просторі, інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами та дітей з аутизмом набула важливого значення. Раніше ми визначили, що однією з основних проблем, з якими стикаються вчителі, є недостатня увага дітей з аутизмом під час навчання музики.

Педагогічна корекція уваги стає обов'язковим елементом для вдосконалення навчального процесу цієї категорії дітей.

Поняття «корекція» в психології вивчалось та розвивалося упродовж декількох століть. Необхідність використання корекції в педагогіці виникла за необхідності впливати на навчальний процес, покращувати навички дітей з особливими освітніми потребами. У XIX столітті видатний лікар, психолог та педагог Жан Марк Гаспар Ітар (Jean-Marc-Gaspard Itard) один із перших почав працювати у напрямку спеціальної педагогіки. Ітар винаходив педагогічні методи корекції для дітей зі значними вадами розвитку.

У педагогіці термін «корекція» визначають, як «інтегрований педагогічний, психологічний та медичний підхід, спрямований на послаблення та подолання психофізичних порушень учнів у процесі навчання та виховання з метою досягнення найвищого рівня розвитку їх особистості» (Миронова, 2015, с. 15). Якщо в більш вузькому значенні, то «корекція» – це процес виправлення або поліпшення (усунення) психофізичної вади.

Видатний науковець В. Синьов (2007) вважає, що для досягнення ефективної корекційної спрямованості у процесі навчання необхідно: застосовувати системний підхід до корекційного впливу, охоплюючи змістову діяльність, особистісні аспекти інтелекту, та спрямовувати його на розумовий розвиток; забезпечувати діалектичну єдність в роботі, включаючи адаптацію засобів педагогічного процесу до потреб дітей та спрямованість на максимальний розвиток їх навичок; сприяти активізації та розвитку продуктивного мислення для збільшення мотивації пізнавальної діяльності; здійснювати педагогічне керівництво з фокусом на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності дітей; закріплювати психічні новоутворення для їх подальшого перенесення на актуальний рівень розвитку дітей.

С. Миронова розглядає два ключові етапи корекційної роботи у контексті навчання дітей з розумовими дефектами. Перший етап, названий

«пристосування до дефекту», визначається як необхідний для забезпечення можливості навчання та ефективності процесу. На цьому етапі вчителі створюють сприятливі умови, щоб діти із дефектами могли засвоювати знання та активно брати участь у навчальному процесі. При цьому враховуються індивідуальні особливості кожної дитини. Однак, автор підкреслює, що довге перебування на першому етапі та зацикленість на адаптації до дефекту призведе до негативних наслідків для подальшої соціальної адаптації цих дітей. Тому другий етап, «розвиток особистості дитини», визначається як крок до поступового розвитку когнітивних процесів, саморегуляції та інших навичок, необхідних для їхнього повноцінного інтегрування в суспільство (Миронова, 2015, с. 96).

На межі XIX-XX століть активний інтерес до аутизму та інклюзивної освіти призвів до подальшого розвитку педагогічної корекції для дітей з аутизмом. Сучасні дослідження та методи педагогічної корекції здійснюються в контексті інклюзивної освіти з метою покращення навчання та соціалізації цієї важливої групи дітей.

Педагогічну корекцію виділяють, як «складну систему впливів та методів, спрямованих на розвиток розумово відсталого учня» (Миронова, 2015, с. 59). Її основна мета полягає в «послабленні або виправленні вад» у різних сферах дитячого розвитку (там само). Важливими принципами педагогічної корекції є максимальне використання наявних ресурсів та акцент на індивідуальних потребах дитини.

Існує тісний зв'язок між педагогічною корекцією уваги дитини з аутизмом із самою особистістю, її розвитком і діяльністю, яка не завжди вмотивована, що вимагає розгляду мотиваційної сфери, яка стосується певних мотивів, потреб, цілей тощо. Центральною проблемою у корекційній роботі дітей з аутизмом, які мають психофізичними порушеннями є низька мотивація. По суті, діти з аутизмом відрізняються низькою мотивацією для опанування нових знань й завдань, і загалом для участі у соціальному та

шкільному середовищі. Така відсутність мотивації може виражатися у спалахах гніву, плачу, непокорі, відсутності уваги. Наявність млявості, стурбованості та спроб залишити заклад, в якому відбувається навчання. Тож музичне мистецтво є способом, який дає поштовх для розвитку мотивації дитини з аутизмом завдяки своїй різноманітній музичній галузі та можливості постійної зміни діяльності. Говорячи про мотивацію, потрібно звертати увагу на сприйняття дитиною тої чи іншої інформації, в нашому випадку – сприйняття музичних стимулів.

Основним компонентом навчальної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку є мотивація. Мотивація в навчанні відіграє важливу роль у стимулюванні активності та досягненні педагогічних цілей. Вона є складним психологічним явищем і включає різні аспекти, які впливають на бажання та зусилля учнів до навчання. Як у вітчизняній, так і зарубіжній психології та педагогіці мотивацію відносять як одну з фундаментальних проблем, яка знайшла відображення у працях М. Алексеевої, О. Гнатюк, І. Зязюна, С. Максименко, А. Маслоу, Г. Костюка, Ж. Піаже, М. Савчин, О. Скрипченко, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Особливості мотивації дітей з аутизмом розглядали Л. Дробіт, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко.

Мотивація – це складна система факторів, механізмів і процесів, що породжують психічні рушійні сили, спонукаючи особистість до досягнення важливих життєвих цілей та впливаючи на напрямок її поведінки. В контексті структури особистості, мотивація займає центральне положення та є однією з ключових концепцій для розуміння детермінантів активності та напрямку діяльності. Мотивація, яка пронизує основні структурні компоненти особистості, такі як емоційно-вольова сфера, характер, самосвідомість і здібності, має суттєвий вплив на ефективність різноманітних видів діяльності, включаючи музичну.

«Мотив (франц. *motif*, від лат. *motus* – рух) – спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини» (Савчин, 2007, с. 157).

Науковці мають різні погляди на мотивацію. Наприклад, Ж. Годфруа розглядає мотив «як думку, що впливає на дії», в той час, як Г. Мюррей розрізняє його, як органічні та психологічні потреби (Murray, 2010, с. 135). Теорія самодетермінації, розроблена Е. Десі та Р. Рюан, виділяє два типи мотивації – внутрішню та зовнішню. Внутрішня мотивація базується на інтересах особистості та не потребує зовнішніх стимулів, а зовнішня мотивація полягає в діяльності з метою отримання конкретних результатів. Автори вважають, що задоволення вроджених психологічних потреб, таких як компетентність та самостійність, є важливим для психологічного зростання та благополуччя (Deci, Ryan, 2000, с. 227–268).

А. Маслоу розглядає важливий психологічний аспект, а саме зв'язок між мотивацією та станом людини, який відображаються у психологічному й фізіологічному показниках. Його аналіз підкреслює, що мотивація, яка визначає готовність та бажання індивіда до вчинку, стоїть за багатьма аспектами життя й впливає на фізичний та психічний стан. Мотивація є «неперервним і зміним явищем», яке охоплює всі аспекти життя людини. Сучасні теорії мотивації часто помилково розглядають мотивацію як щось відокремлене від фізичного та особистісного рівнів, у той час як мотивація повинна розглядатися як універсальна характеристика практично будь-якого організму (Маслоу, 2004).

Науковці у своїх роботах виділяють важливий аспект мотивації – «можливість реалізації мотиву». Люди зазвичай прагнуть досягти мети, яку вони вважають досяжною. Це має велике значення для розуміння мотивації в різних соціальних та культурних групах (Dewey, 1939; Thomdike, 1940; Маслоу, 2004).

А. Маслоу піднімає проблему класифікації мотивів та встановлення їх «фундаментальних основ». Він підкреслює необхідність розглядати

«фундаментальні людські цілі» та потреби як важливий елемент при побудові дієвої та базової системи класифікації мотивів. Одну й ту ж саму форму поведінки можуть мотивувати різні бажання, і це ускладнює визначення мотивів на основі самої лише поведінки. В цьому контексті підходи, такі як «об'єкт-ціль», демонструють обмежену придатність, оскільки мотивація є динамічним процесом, що зазнає сталих змін у різних контекстах та часових рамках (Маслоу, 2004).

«Динамічний підхід» до розуміння мотивації передбачає постійну еволюцію та зміну мотиваційних факторів відповідно до зовнішніх впливів та внутрішніх факторів. Проте, лише «фундаментальні цілі» і потреби залишаються сталими, незмінними величинами в цьому становищі (Маслоу, 2004).

Навчальна мотивація має складну структуру, включаючи «внутрішні та зовнішні» мотиви. Ці мотиви можуть бути орієнтовані на процес навчання, результати, оцінки та ін. До змістових характеристик відносяться: «особистий смисл навчання, самостійність прояву, дієвість мотиву, рівень розповсюдження й усвідомлення мотиву» на різні види навчання. Динамічні параметри включають стійкість і модальність мотивації, а також їх силу і виразність (Савчин, 2007, с. 163).

Процесуальна та результативна мотивація можуть бути основними складовими мотиваційної структури, визначаючи «спонукальну, організуючу й смислотворчу» функції навчальної мотивації. Навчальна мотивація учня може змінюватися з часом під впливом різних факторів, а також вибору життєвого шляху. «Дієвість мотивації зазвичай більша, коли вона спрямована на способи навчання, а не лише на результати» (Савчин, 2007, с. 163).

О. Гнатюк у своїй праці визначає мотивацію навчання молодших школярів «однією з головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до

самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але й є рушійною силою удосконалення особистості в цілому» (Гнатюк, 2019).

На думку О. Комар, «інтерес є одним з найістотніших стимулів нагромадження людиною знань, розширення її світогляду, підвищення пізнавальної активності. Разом з мотивами інтереси складають основу ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу» та виступають регуляторами соціальної поведінки (Комар).

В молодших класах існує тісний зв'язок між особливостями спілкування дітей з аутизмом з педагогом і формуванням навчально-пізнавальних мотивів. Позитивно-емоційне відношення, довіра до вчителя викликає бажання займатися пізнавальною діяльністю. Незадовільне відношення до педагога у дітей з аутизмом зустрічається зарідко, а неконтрольовано конфліктне – досить часто. У таких випадках у дітей затримується формування пізнавальних та гальмування когнітивних процесів, оскільки потреба в довірливому спілкуванні з педагогом поєднується у них з недовірою, а за цим, і до навчальної діяльності, якою він займається.

М. Kagan, аналізуючи мотиви, що сприяють музичному сприйняттю, доводить, що художня діяльність охоплює комунікативний, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний види діяльності. Дослідник стверджує, що всі ці види активності присутні в процесі сприйняття музики. Вчений розглядає сприймання в якості емоційного сенсорно-інтелектуального процесу пізнання та оцінки почутого музичного твору (Kagan, 1994)..

У дисертаційному дослідженні Л. Дробіт говорить про важливі аспекти мотиваційної сфери дітей з аутизмом. Вона розглядає мотиваційну сферу через призму «трьох компонентів: винагороди, соціальної орієнтації та підтримки» (Дробіт, 2021, с. 61). Діти з аутизмом проявляють більшу зацікавленість до предметів, а не до соціальних аспектів. Також, ця обмежена

соціальна зацікавленість призводить до відсутності потреби у визнанні та самоутвердженні в соціальній групі (Дробіт, 2021, с. 62).

Для заохочення дітей з аутизмом до активної діяльності, слід враховувати їхні мотиви. Зазвичай, це досягається через використання стимулів та заохочень. Наприклад, задоволенням потреби дитини в улюбленій іграшці буває відмінною винагородою. Зазвичай, традиційна похвала, яка звичайно працює для здорових дітей, буває неефективною на ранніх стадіях роботи з дитиною з аутизмом через їхню відсутність потреби в визнанні, яка ще не сформована. Проте, при постійній практиці, похвала стає ефективним стимулом до дії. До того ж, слід враховувати «важливість соціальної підтримки при формуванні мотиваційної сфери» (Островська, 2010). Хоча діти з аутизмом уникають соціальних контактів, їм все ж потрібна підтримка та любов.

На цій основі нами визначено компонент у структурі уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом як *мотиваційний*. *Мотиваційний компонент відображає систему потреб, мотивів, цілей організації музичної діяльності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.*

Вчителі стикаються з великою кількістю викликів при навчанні дітей, які мають особливості в розвитку, такі як діти з аутизмом. Для подолання цих складнощів необхідно ретельно досліджувати та розуміти особливості пізнавального розвитку цих дітей, а потім враховувати ці особливості при формуванні нових знань й навичок.

Спілкування відіграє важливу роль у процесі пізнання, оскільки воно дозволяє обмінюватися інформацією, думками та досвідом між людьми. В процесі спілкування ми навчаємося від інших, отримуємо нові знання, розширюємо свій світогляд і розвиваємо критичне мислення. Крім того, спілкування допомагає нам виражати свої думки та ідеї, чітко формулювати свої думки, і це сприяє покращенню розумових процесів. Також, взаємодія з іншими людьми дозволяє перевіряти свої гіпотези, обговорювати проблеми

та досягати більш обґрунтованих висновків. Усе це робить спілкування важливою складовою процесу пізнання.

Функції спілкування класифікують по різному, найпоширеніший розподіл такий:

- перцептивна;
- емоційно-комунікативна;
- інформативно-комунікативна;
- регулятивно-комунікативна (Професійне спілкування працівників

Національної поліції, 2017, с. 10).

Одним з ключових аспектів пізнавального розвитку є сформованість перцептивних функцій. У дітей з аутизмом спостерігається особливий розвиток перцептивних функцій, який поєднує в собі обдарованість та певну нездатність. Це спостерігається у формуванні реальної предметної картини світу та чутливістю до окремих перцептивних вражень.

Поруч з цим, у дітей з аутизмом спостерігаються труднощі в довільному навчанні та спрямованому розв'язанні завдань. Їм важко узагальнювати знання, розуміти підтекст, іноді вони буквально сприймають інформацію. Діти не завжди здатні якісно обробляти інформацію та використовувати свої здібності для адаптації до змінної реальності. Водночас вони можуть проявляти видатні здібності в окремих галузях, таких як математика або музичне мистецтво.

Перцепція є першим кроком у процесі пізнання світу. Вона дозволяє нам отримувати інформацію про навколишнє середовище через наші сенсорні враження. Отримана інформація потім обробляється мозком, а результати цієї обробки використовуються для створення наших уявлень, знань і розуміння світу.

Перцепція – це процес сприйняття та інтерпретації сенсорних вражень, таких як звук, світло, дотик, смак і запах, людським мозком. Вона включає

сприйняття та розуміння оточуючого світу, інформацію, яка надходить через наші п'ять основних відчуттів.

У довіднику професійної педагогіки А. Семенова демонструє трактування перцепції в різних підходах та контекстах. Перцепція (психологічний аспект) – це «несвідоме сприйняття, яке не завжди настільки очевидне, як апперцепція». Перцепція (соціальний аспект) – «прояв соціальної обумовленості сприйняття» є наслідком взаємодії людей та їх розуміння один одного у контексті суспільства. Перцепція (педагогічний аспект) – «вивчення, аналіз, оцінка викладачем стану учнів та власного стану, використовуючи внутрішні та зовнішні прояви, такі як міміка, жести та пози» (Семенова (ред.), 2006, с. 138).

Перцептивна функція у контексті міжособистісної комунікації визначається як здатність сприймати та аналізувати індивідів, включаючи їхні внутрішні стани, такі як «емоції, думки, особисті характеристики, бажання та навички» (Професійне спілкування працівників Національної поліції, 2017, с. 10). Важливо підкреслити, що цей процес може бути ускладнений різними комунікаційними бар'єрами, такими як «соціальні стереотипи, формування першого враження, прагнення завоювати симпатію та недовіра» (там само).

Комунікативні труднощі, які виникають у дітей з аутизмом, виявляються набагато складнішими, ніж ті, які характерні для мовленнєвих розладів. Порушення експресивного мовлення варіює від мовчазності до багатой лексики, але часто включає семантичні та вербальні прагматичні помилки. Важливим аспектом є проблеми в прагматичній частині мовлення у людей з аутизмом.

Зазвичай виділяють різні способи комунікації, які дозволяють передавати інформацію від людини іншим. Серед цих способів важливо виокремити мовлення, жести, міміку, контакт очей, паузи та ін. Їх можна поділити на дві основні категорії: вербальні та невербальні. Важливо

відзначити, що мова, як основний вербальний засіб спілкування, виконує ключову роль у передачі інформації.

В психології виділяють різноманітні аспекти мовлення, що охоплюють «зовнішнє та внутрішнє мовлення», а також різні форми мовленнєвої комунікації (Степанов, 2006, с. 75-76). Зовнішнє мовлення об'єднує усне та писемне спілкування, а внутрішнє мовлення є внутрішньою «підготовкою до діяльності» тобто думки (там само). Ми розуміємо, що мовлення є одним з основних інструментів спілкування, й доводиться, що будь-яке мовлення завжди супроводжується емоційною передачею, з цього утворюючи невербальний обмін інформацією.

Невербальна комунікація є важливою складовою спілкування. Вона охоплює різні аспекти, такі як зовнішність людини, міміка, жести, сміх та ін. Невербальні засоби доповнюють або інколи замінюють слова. Міжособистісний простір (дистанція між співрозмовниками), також грає важливу роль у спілкуванні. Розташування та відстань впливає на стосунки та ефективність комунікації. Усі ці аспекти невербальної комунікації варто розглядати як важливі чинники, що визначають успішність взаємодії між учасниками навчального процесу на уроках музики.

Науковці виділяють основні аспекти розвитку комунікативної активності у дітей з аутизмом:

- ідентифікація та активізація «прихованих потреб у сфері спілкування та розвитку комунікативного потенціалу» для підвищення життєвої компетентності та розвитку всіх психічних аспектів;

- корекція та розвиток «комунікативної сфери батьків та інших членів сім'ї, навчання їх використовувати адекватні підходи» до спілкування з дітьми, які мають аутизм;

- навчання дитини з аутизмом комунікативним навичкам та умінням (Дробіт, 2021, с. 47).

У дітей з особливими потребами, зокрема дітей з аутизмом молодшого шкільного віку, пізнавальні процеси можуть бути краще розвинуті, якщо вони будуть мати систематичні комунікативні взаємодії зі своїми вчителями та однолітками. Побудова довіри з боку дитини та створення можливостей для взаємодії, такої як «зворотній зв'язок» між дитиною та вчителем, сприяють активізації їхніх пізнавальних процесів. Отже, ми виділяємо другий компонент уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом – **пізнавально-комунікативний**. *Пізнавально-комунікативний компонент охоплює використання спеціальних методів і підходів, спрямованих на покращення спроможності дітей з аутизмом сприймати, розуміти та спілкуватися.*

Зважаючи на актуальні виклики в сучасному освітньому середовищі, творчий підхід до навчання музиці та загального розвитку дитини має важливе значення. Творчість є фундаментальним аспектом людського пізнання та розвитку, що розглядається як процес генерації ідей, концепцій або продуктів, які відзначаються оригінальністю та корисністю. Вона є складним і багатогранним явищем, яке цікавить дослідників з різних галузей науки. Увагу вивченню творчості приділяли науковці різних галузей (Аристотель, Н. Гузій, С. Дорофей, Е. Економова, А. Козир, В. Кремень, А. Маслоу, В. Моляко, О. Музика, Платон, С. Сисоева та ін.). Основним викликом є те, що творчість не має одного чіткого визначення оскільки охоплює не одну галузь та залежить від контексту. Проте існують загальні підходи, які дозволяють розуміти творчість з наукової точки зору.

Творчість завжди цікавила філософів і викликала різні підходи до її розуміння упродовж історії філософії. В античній Греції Платон розглядав творчість як прояв «світової Душі» (Надольний, Андрущенко, Бойченко, Розумний, 1997, с. 297). Він визначав творчість як процес перетворення «небуття в буття», що охоплює «створення різних видів мистецтва та ремесла» (там само). Він виділяв божественну творчість від людської, наголошуючи їхню різницю в часі та цінностях. Аристотель, у свою чергу,

розглядав творчість у контексті когнітивних процесів. Він виділяв різні типи знань, включаючи емпіричне знання, знання, пов'язане з майстерністю, та теоретичне знання. Він підкреслював, що технічне знання є вищим типом, оскільки воно вимагає дослідження та спрямоване на творчість (там само).

Видатний психолог А. Маслоу в своїй роботі «Creativity in Self-Actualizing People» розкриває взаємозв'язок між потребами людини, її потенціалом та творчістю. Творчість, на його думку, є важливою частиною процесу самореалізації, вона допомагає задовольнити вищі потреби, такі як потреба в самовираженні, самореалізації та визнанні. Самореалізації та розвиток особистості через творчість, проявляється в різних сферах життя, включаючи мистецтво, науку, освіту та інші. Розвиток і задоволення потреб в творчості сприяє більш повному та щасливому життю людини (Maslow, 1968).

Вітчизняна науковиця С. Сисоєва розкриває творчість, як «одне з найважливіших явищ у житті людини та суспільства». Творчість сприяє розвитку суспільства, а також має реабілітаційний ефект, що допомагає захистити людину від стресів, надає їй сил і натхнення для життя (Сисоєва, 2006, с. 10). Вона відображає соціокультурні проблеми та завжди впливає на соціально-економічні реалії. «Шлях до творчої майстерності включає вивчення досвіду, накопиченого попередніми поколіннями» (Брилін, 2016, с. 83). Особливість будь-якого творчого процесу полягає в тому, що він базується на індивідуальних здібностях, досвіді та вираженні унікальних ідей та концепцій. У процесі творчості людина використовує свою уяву, вміння та креативний підхід, щоб створити щось нове, незвичайне та оригінальне. Творчість проявляється у різних сферах, включаючи мистецтво, літературу, музику, науку, дизайн, архітектуру та багато інших галузей. Важливою частиною творчого процесу є відкритість новим ідеям, експерименти та пошук найкращих рішень для вираження власного бачення та виразності.

Е. Економова класифікує творчість за трьома типами, а саме: 1. Альфа-творчість – це процес художнього створення, який повністю «...розглядається та завершується в межах творця...»; 2. Бета-творчість – це художній процес, пов'язаний зі «...створенням музичних, хореографічних або драматичних творів, який не обмежується виключно системою «автора»» і передбачає творчу взаємодію з іншими творцями; 3. Гамма-творчість – включає «...всі види виконавської творчості, яка зосереджена на виконавці...» та взаємодії з аудиторією (Семенова (ред.), 2006, с. 185). У своїй праці С. Сисоева аналізує співвідношення між творчістю та діяльністю в контексті гуманістичної психології та філософії. Авторка стверджує, що людська сутність проявляється у творчості, а не лише в діяльності. Творчість й діяльність спрямовані на зміну навколишнього світу та самої людини. Творчість включає не лише результативні дії, а й мотиви, погляди та інші аспекти людських якостей (Сисоева, 2006, с. 105).

Розрізняють об'єктивну та суб'єктивну новизну в творчості, де об'єктивна новизна стосується всього суспільства, а суб'єктивна відображає індивідуальний підхід до створення. В гуманному суспільстві «результати творчої діяльності завжди мають соціальне значення, оскільки людина є найвищою цінністю» (Сисоева, 2006, с. 105).

Використання творчих завдань та активна участь дітей молодшого шкільного віку на уроках музики активізує їх увагу. Вчителя музики повинні враховувати індивідуальні потреби кожної дитини та створювати завдання, які відповідають їхнім можливостям.

Ми акцентуємо увагу на основних характерних особливостях творчості дітей молодшого шкільного віку, які включають:

– фантазію: діти молодшого шкільного віку легко уявляють різні образи та історії, це допомагає їм створювати унікальні ігри, малюнки та оповідання;

– спонтанність: діти не обмежені стереотипами чи правилами, вони експериментують без зайвих обмежень;

– використання різноманітних матеріалів: фарби, олівці, глина тощо;

– емоційний відгук: діти насолоджуються процесом творчості та радіють відчуттю задоволення від створення чогось нового. Також через творчість діти виражають свої емоції, страхи та бажання.

Творчість дітей цього віку зазвичай відображає їхні особисті інтереси, досвід та сприйняття світу. Важливо підтримувати та розвивати творчі здібності дітей молодшого шкільного віку, надихаючи їх на нові ідеї та надаючи можливість вільно виражати свою творчість.

Один з ключових аспектів творчої діяльності на уроках музики є використання різноманітних музичних інструментів. Діти молодшого шкільного віку з аутизмом можуть реагувати на звуки та текстури різних інструментів. Важливо експериментувати з різними звуками та інструментами, що привертає увагу дітей.

Творча діяльність охоплює групову комунікацію на уроках музики. Вона допомагає розвитку соціальних навичок та співпраці. Діти з аутизмом мають можливість взаємодіяти з іншими, спільно створювати музику та ділитися своїми ідеями. Груповою діяльністю охоплюється колективне виконання музичних композицій, де діти грають на різних інструментах та співають разом. Це допомагає розвивати навички слухання, а також сприяє формуванню відчуття спільної мети та взаємодії. Однак, важливо пам'ятати, що деякі діти з аутизмом стикаються з труднощами невербальної комунікації у груповій діяльності. Тому вчитель повинен враховувати їхні індивідуальні потреби.

Сприйняття музичних образів є результатом творчої діяльності дитини, оскільки воно враховує його особистий досвід, який включає музичний та життєвий контексти. Образний зміст твору відчувається учнем як щось особисте та значуще. Тому науковці констатують, що слухати музику

потрібно так, щоб розуміти її – це вимагає напруженої діяльності організму, що є особливою формою творчості.

Таким чином, у сучасному світі освіта визнається однією з найважливіших складових розвитку суспільства. Творчість у контексті навчання відіграє значущу роль, впливаючи на навчальний процес і розвиток дітей з аутизмом. Творчі завдання та підходи є запорукою більш захоплюючого навчання для учнів. Коли діти з аутизмом мають можливість самостійно створювати щось нове та унікальне, це спонукає їх до більшого інтересу до предмета та мотивує до пізнавальної діяльності. Тому наступним, третім системоутворюючим, компонентом уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом було визначено *творчо-діяльнісний*, який забезпечує розвиток здатності до практичного застосування сформованих ритмічних умінь дитини, відповідно емоційне відтворення змісту музичного твору, залучення когнітивних функцій мозку та інше.

Вітчизняні науковці (А. Болгарський, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші) наголошують на тому, що музика активно сприяє розвитку творчих навичок у дітей, стимулює когнітивні та мотиваційні процеси, сприяє формуванню творчого мислення, розвиває комунікативність та сприяє формуванню позитивних рис характеру, таких як систематичність, працьовитість та наполегливість у досягненні цілей. Важливо підкреслити, що навички, набуті в музичній сфері, корисні й в інших сферах діяльності дітей.

Необхідно створювати умови, щоб діти з аутизмом мали змогу розвивати свою творчість шляхом самостійної діяльності, уміти опановувати музичний матеріал та використовувати набуті знання та навички. Музичне виховання дітей у початковій школі повинно сприяти їхньому розвитку, зокрема через акцент на творчій роботі. Хоча дитяча творчість на уроках музики не є мистецтвом у справжньому розумінні, вона заслуговує на

визнання через те, що учні можуть відкривати для себе нові горизонти в музичному світі.

Можливості для впровадження творчих завдань на уроках музичного мистецтва безмежні. Основними аспектами творчої діяльності є не стільки створений продукт, скільки сам процес творчості, оскільки саме він сприяє найприроднішому та органічному розвитку дитини. Для розширення слухозорових уявлень можна застосовувати заняття, що включають малювання під музику. Музика у поєднанні з образотворчим мистецтвом сприяє розкриттю та кращому розумінню психічного стану дитини з аутизмом.

Важливо враховувати, що частота взаємодії з музикою залежить від інтересів та знань дітей. Діти з аутизмом мають різний рівень підготовки та знань у музичному мистецтві, але всі вони мають досвід слухання музики з мультфільмів та співу пісень. Цей спільний життєвий досвід є основою для розвитку дітей незалежно від їхніх особливих потреб.



Рис. 1.2. Структура уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

Таким чином, з огляду на вищезазначене ми представляємо структуру уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, яка являє собою єдність

трьох *компонентів: мотиваційного, пізнавально-комунікативного, творчо-діяльнісного.* На рисунку 1.2 наглядно зображено структуру означеного феномена.

Представлені компоненти структури є взаємозалежними за змістом та сутністю, тому в подальшому в розкритті наукових підходів та принципів, у запропонованих педагогічних умовах, будуть розглядатися у взаємозв'язку.

Висновки до першого розділу

У першому розділі визначено, що одним з унікальних психічних феноменів людини є увага.

1. Вивчення уваги у дітей з особливими потребами, зокрема, дітей з аутизмом є надзвичайно актуальним питанням і має велике значення для діагностики, розвитку та підтримки життєдіяльності цих дітей. Аутизм є причиною різноманітних патологій у розвитку людини, і увага є одним з ключових аспектів когнітивної діяльності, який підпадає під загрозу ураження цим розладом. Ми розуміємо, що *увага – це складний психічний процес, спрямований на відбір та обробку інформації з навколишнього середовища, зокрема, як мозок відділяє важливу інформацію від надлишкової та як він реагує на подразники.*

2. Проаналізувавши наукові дослідження ми в своїй роботі виділили такі різновиди уваги, як мимовільна (відбувається несвідомо, коли наше сприйняття захоплюється певними стимулами з навколишнього середовища), довільна (є свідомим актом направлення уваги для сприйняття інформації) та післядовільна увага (виникає, коли людина в процесі здійснення певної діяльності звикає бути сконцентрованою, що увага поступово набуває рис мимовільного зосередження). Вони відіграють важливу роль у навчальному процесі, оскільки кожен з цих різновидів уваги відповідає за різні аспекти сприйняття та засвоєння інформації. Розуміння та врахування цих типів

уваги допомагає покращити ефективність навчання й сприяти кращому засвоєнню матеріалу. З'ясовано, що три види уваги мають свої особливості.

3. Виявлено, що особливості уваги молодших школярів залежать від розвитку їхньої нервової системи – для цього віку характерна швидка зміна процесів гальмування та збудження. Саме тому діти швидко реагують на зовнішні подразники, легко відволікаються. Їхню увагу насамперед приваблюють яскраві об'єкти, образний наочний матеріал, емоційний виклад навчальної теми, доповнений гарним ілюстративним матеріалом. Ми з'ясували, що у молодших школярів ще недостатньо розвинена властивість розподіляти увагу. Наприклад прослідковується, що коли дитина пише, вся її увага концентрується на правильному написанні елементів літер та втрачається контроль над тим, як вона сидить під час письма, часом навіть лягає на парту. Такі дії ми не можемо розцінювати, як порушення дисципліни, адже вся увага дитини зосереджена на тому, що викликає у неї особливі труднощі.

4. Досліджуючи зміст інклюзивної освіти в процесі навчання музики ми констатували, що поняття «діти з особливими потребами» охоплює дітей різних категорій, які мають різноманітні психофізіологічні вади, які проявляються у фізичних, психологічних або інтелектуальних аспектах розвитку. З метою поліпшення якості життя та реабілітації дітей з особливими потребами, необхідно розробляти та застосовувати спеціалізовані методи і технології корекції. Кожний випадок (діагноз) потребує ретельного вивчення характеру вади та загальний рівень розвитку дитини, щоб підібрати найбільш ефективні засоби та підходи. У нашому дослідженні ми зосередилися на категорії дітей яким було поставлено діагноз – «аутизм».

5. Нами усвідомлено, що при встановленні діагнозу «аутизм», симптоми даного недугу можуть бути різноманітними, але основні характеристики включають порушення когнітивних функцій, проблеми зі

спілкуванням та соціальною взаємодією, стереотипні рухи або поведінка, а також чутливість до змін у повсякденному житті та зовнішніх подразників. Наголошуємо на тому, що аутизм проявляється у кожній людині індивідуально, а звідси і симптоми проявляються по різному. Істинні причини аутизму досі не повністю зрозумілі, але ми підтримуємо думку науковців, що генетичні та навколишні фактори впливають на розвиток цього розладу. Іноді аутизм супроводжується іншими медичними та психічними станами.

З'ясовано, що лікування та корекція розладів при аутизмі спрямовані на підтримку та розвиток здібностей людини, полегшення труднощів у спілкуванні та соціальній взаємодії, а також допомогу у формуванні навичок, необхідних для незалежного життя.

Таким чином, ми розуміємо «аутизм», як *неврологічний розлад, який впливає на соціальні навички, комунікацію, поведінку та когнітивні функції. У кожній людини цей розлад відображається в різних формах та ступенях важкості та проявляється в ранньому дитинстві.*

6. Усвідомлено, що діти з аутизмом відзначаються особливим функціонуванням уваги. Вони проявляють сенсорну домінантність (віддають перевагу стимулам певної модальності) та виражену вибірковість (зосередження на окремих об'єктах). Діти визначеної категорії відзначаються низьким рівнем активної уваги, мають труднощі зі спрямованістю та волевиявленням уваги, та не здатністю до тривалої концентрації уваги на певних завданнях та ситуаціях.

Ми виділяємо певні характерні особливості уваги, якими може володіти дитина з аутизмом: обмеженість уваги на навколишньому світі; труднощі зі спрямованістю та тривалою концентрацією уваги; гіперфокусування на дрібних деталях або ситуаціях; обмеженість уваги до виразів обличчя, жестів та інших соціальних сигналів; недостатньо проявлена увага; гіперчутливість до певних звуків, запахів чи відчуттів, що спричиняє

розсіювання уваги, або навпаки; виявлення стереотипних рухів або жестів, що обмежує увагу.

7. Нами було надано розуміння ключових понять дослідження. *«Увага дітей з особливими потребами з різними проявами аутизму» – це складний когнітивний процес вибіркового сприйняття, пам'яті, мислення та мовлення у залежності від їх індивідуальних психологічних особливостей. Педагогічна корекція уможливорює покращення цих складових загальної сутності уваги засобами музичного мистецтва. «Увага дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики» – це прояв з певною мірою адекватності реакції дитини з аутизмом на звучання музики, здатність фокусувати увагу на звукових враженнях, музичних інструментах та піснях.*

8. Визначено компоненти уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом: **1. Мотиваційний, 2. Пізнавально-комунікативний, 3. Творчодіяльнісний.**

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ

2.1. Наукові підходи та принципи педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом

Після проведення науково-теоретичного аналізу, який знайшов відображення у першому розділі, розкрито суть психічного феномена «увага» та безпосередньо «увага дітей з аутизмом», «педагогічна корекція» ми розуміємо, що відповідно до мети дослідження потрібно визначити теоретико-методологічну основу для належної обґрунтованості подальшого ходу експерименту.

У рамках нашого дослідження, теоретико-методологічна основа складається з визначення наукових підходів та принципів положень, які разом забезпечують обґрунтованість методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики.

В останні роки багато досліджень зосереджено на вивченні наукових підходів (особливий спосіб мислення та пізнання онтологічної реальності, формування якого відбувається за рахунок умов дослідження, рівнем знань і підготовки, а також цілісним спрямуванням) до педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом. Ці підходи базуються на принципах, що поєднують знання з психології, нейробіології та спеціальної педагогіки (Лещук, 2016). Результати цих досліджень стають основою для розробки ефективних методик та програм, спрямованих на поліпшення уваги та когнітивних навичок дітей даної категорії. Саме тому актуальною є розробка та впровадження ефективних наукових підходів для корекції уваги дітей з аутизмом у процесі навчання музики.

Важливими аспектами вищезазначеної проблеми є:

1. Потреба у глибокому опануванні специфічних особливостей уваги, зокрема – фокусування, стійкість та переключення уваги у дітей з аутизмом.
2. Відсутність універсального підходу до корекції уваги у дітей з аутизмом, що продукує необхідність у дослідженні та розробці різноманітних методів, які враховують індивідуальні потреби та особливості кожної такої дитини.
3. Необхідність ґрунтовної методологічної та наукової бази для розробки заходів педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом.
4. Актуалізація інтегрованого та міжпредметного підходу для ефективної корекції уваги дітей з аутизмом, який полягає у тісній співпраці між фахівцями різних галузей (педагогіки, психології, соціології) та залучення батьків дитини.

Теоретичною базою у контексті вивчення педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами до яких ми відносимо дітей з аутизмом, **когнітивний науковий підхід** посідає значущу позицію.

Увага є однією з ключових ланок когнітивних функцій, яка дозволяє нам фокусуватися на певних стимулах або задачах. Вона відіграє важливу роль у керуванні іншими когнітивними процесами.

Поняття «когнітивний» походить від латинського слова «cognoscere» – знати» (Варій, 2009, с. 69). Термін «когнітивний» став популярним у 1960-х роках завдяки розвитку когнітивної психології (Р. Аткинсон, Дж. Брунер, Ж. Піаже Л. Фестінгера). Когнітивна психологія використовує експериментальні методи, моделювання та аналіз даних для розуміння, як людина обробляє інформацію та як відбувається її пізнання (Варій, 2009, с. 69-70).

Когнітивна функція – у широкому розумінні, це психічні процеси, пов'язані з набуттям знань, оперування інформацією та мислення. Когнітивні

функції включають в себе: сприйняття, пам'ять, навчання, увага, мислення, вербальні функції (Kiely, 2014).

Р. Фейерштейн визначає когнітивні функції як «розумові здібності», вони не є статичними інтелектуальними властивостями, а можуть бути розвинуті. Він уважав, що кожна особа має потенціал для розвитку когнітивних функцій незалежно від її психофізичних особливостей. Підхід Фейерштейна до когнітивної модифікації передбачає використання спеціально розроблених завдань та вправ, які залучають людину до активного мислення та розв'язання проблем. Ці завдання спрямовані на стимулювання різних когнітивних процесів, таких як аналіз, класифікація, порівняння, абстрагування та інші. Його основна ідея полягає в тому, що розвиток когнітивних функцій сприяє покращенню загальної здатності до навчання та саморозвитку (Feuerstein, 2006; 2015).

Когнітивний підхід є однією з провідних парадигм у психології та педагогіці, яка акцентує увагу на пізнавальних процесах, сприйнятті, мисленні та розумовому розвитку людини. Він базується на уявленні про людину як активного суб'єкта, який консолідує знання та взаємодіє з навколишнім світом. Даний підхід у педагогіці є основою для розуміння, як людина отримує, обробляє та використовує інформацію. Когнітивний підхід розглядає увагу як один з ключових когнітивних процесів, що впливають на сприйняття, розуміння та засвоєння інформації.

У навчанні когнітивний підхід «представлений чотирма основними напрямками: теорія осмисленого вербального навчання, теорія навчання, дослідження когнітивних стилів учнів та інформаційні моделі процесу навчання» (Тарасун, 2004, с. 63). Ці напрями здатні впливати на процес пізнання, тобто спосіб, яким дитина сприймає інформацію, як вона здатна уявити собі цю інформацію, зберегти її в пам'яті, перетворити на знання та як сукупність цих факторів відображається на її поведінці (там само).

Останні десятиліття дослідження описують конкретні труднощі навчання та відмінності в когнітивних процесах, які часто спостерігаються у дітей з аутизмом, і вказують на ефективні методи корекційних заходів. Розвиток когнітивних навичок не є новим явищем у сфері освіти. Проте застосування такого підходу до осіб з освітніми або когнітивними труднощами є відносно новим напрямом (Resnick, 1987). Застосування когнітивного підходу у лікуванні та освіті дітей з аутизмом молодшого шкільного віку є новаторським, він ще не закріпився у вигляді статистичних даних, оскільки документування когнітивних змін та оцінка інтелектуальних здібностей дітей з аутизмом представляють певні труднощі, збір даних для оцінки є викликом для фахівців. Проте це не повинно стримувати використання даного підходу у корекції та освіті дітей з аутизмом (Goldstein, Lancy, 1985).

Зарубіжні науковці зауважують, що критичним фактором, який вказує на аутизм є недостатня активізація уваги (Goldstein, Lancy, 1985; Ornitz, Ritvo 1968; Rimland, 1964; Wetherby, Gaines, 1982). Провідна концепція аутизму полягає в тому, що у дітей з аутизмом не спостерігається інтелектуальної недостатності. Однак, вони не можуть належним чином обробляти інформацію через дисфункцію нейронних мереж, відповідальних за увагу та обробку інформації, через даний недуг. Пізніше нейрофізіологічні дослідження людей з аутизмом вченими підтверджують даний факт (Yuweiler, Geller, Ritvo, 1975; Kootz, Vohen, 1981). Феномен Піаже, також відомий як когнітивний підхід, покликаний вивчати та сприяти розвитку когнітивних навичок та розумових здібностей у дітей. При корекції когнітивних функцій у дітей з аутизмом, доцільно використовувати стратегію Ж. Піаже (Maurya, Khan, 2021). Ми адаптували основні положення Ж. Піаже під дану категорію дітей, це виглядає наступним чином:

– спостереження та оцінка когнітивних здібностей дитини з аутизмом. Спостереження допоможе встановити стартовий рівень розвитку та виявити конкретні області, які потребують підтримки та корекції;

– персоналізувати завдання та активності, враховуючи інтереси дітей, рівень розвитку та способи сприйняття інформації;

– застосування завдання та ситуації з реального життя, які вимагають когнітивної обробки. Це можуть бути практичні ситуації, вирішення проблем, розв'язування завдань тощо;

– використання принципу поступового розвитку, який будується на раніше набутих знаннях та навичках. Використання візуального матеріалу, такого як схеми, діаграми, ілюстрації, для допомоги в усвідомленні концепцій та логічного мислення.

Один з основних принципів когнітивного підходу полягає в тому, що дитина повинна бути активним учасником процесу корекції. Це означає, що вправи та завдання мають бути цікавими для дитини, щоб вона була мотивована до їх виконання (Chung, Shin, Kim, 2022). Основним способом розвитку уваги та пам'яті як взаємопов'язаних процесів у межах цього методу є вправи на увагу, концентрацію, запам'ятовування та відтворення послідовності об'єктів, символів чи подій. Дитина може тренувати вищезазначені бажані навички концертуючись на послідовності та відтворюючи їх. Як зазначає E. Demetriou (2018), важливо збільшувати складність вправ поступово, дозволяючи дитині відчувати успіх і залучення до процесу.

Отже, методологічного значення для розробки методики педагогічної корекції уваги дітей з особливими потребами в процесі навчання музики набуває **когнітивний науковий підхід**.

Недостатня увага та зосередженість є одними з основних симптомів аутизму, що значно ускладнюють процес навчання та повсякденного функціонування дитини. Одним з наукових підходів до корекції цих

порушень ми відносимо **сугестивний науковий підхід**, який базується на використанні різних методів, спрямованих на покращення уваги та зосередженості.

Вивченню сугестії в психолого-педагогічному контексті присвятили свої роботи багато науковців (В. Зухаря, Г. Лозанов, С. Ніколаєнко, С. Пальчевський, А. Сиротенко, С. Стрілець, І. Шехтер та ін.).

Сугестія використовувалася ще в давні часи. Наприклад, австралійські племена збуджували свою військову рішучість за допомогою пісень і танців. У грецьких переказах згадується, як спартанці звернулися до афінян за допомогою, а ті у свою чергу вислали до них кульгавого музиканта Тіртея. Незважаючи на початкове спотворення, допомога Тіртея виявилася ефективною, оскільки його музика підняла бойовий дух спартанців і допомогла їм перемогти ворогів («Сугестивна функція»).

За судженням Г. Волинка, сугестія, як процес передачі ідеї або поняття від одного індивіда до іншого знайшла відображення ще в часи становлення Людини Розумної, коли почалась еволюція свідомості людини та оволодіння складним духовним світом, художньою обдарованістю та інтуїцією. Сугестія використовувалася, як інструмент для приборкання агресивності неандертальців та хижаків (Волинка, 2003, с. 32).

Психолог С. Васьківська наголошує про важливість сугестії і сугестивності в контексті спілкування. Людина, використовує засоби, які дозволяють їй налагоджувати надійний зв'язок зі своїм оточенням. Засіб, який їй у цьому допоможе – сугестія, яка означає здатність впливати на інших. Сугестія використовується в практиці для досягнення позитивних змін об'єкта (Васьківська, 2004).

У своєму дисертаційному дослідженні Л. Ільницька зауважує на тому, що сугестія є важливою складовою комунікації у професійному дискурсі. Сугестивний вплив реалізується за допомогою мовлення, яке є основним інструментом сугестора (адресант). Сугестивний вплив залежить від

особливостей психіки сугеренда (адресат). Вивчення сугестивного дискурсу включає аналіз мовлення сугестора; його лексичних та граматичних особливостей; використання риторичних прийомів; мінімізація використання негативних граматичних структур і лексичних одиниць; широке використання модальних слів та фраз; правильне використання невербальної поведінки (Ільницька, 2006).

У педагогіці сугестія трактується наступним чином, «сугестія – психолого-педагогічний вплив вихователя на дитину з метою актуалізації або зміни в неї провідних установок, ціннісних орієнтацій чи вчинків» (Педагогіка, 2003, с. 349).

Сугестивний вплив використовується в українській народній педагогіці за допомогою різних формул (фраз, стверджень), які мають казковий характер. Такий психологічний механізм сугестії ґрунтується на тому, що вплив на свідомість людини викликається не через логічні доводи, а головним чином через зовнішнє провокування уявлень про настання певних подій або явищ. Елементи сугестії зустрічаються в мистецтві, літературі та фольклорі, народному гуморі, сатирі, сарказмі, а також у почуттях сорому й гріха. Це впливає на психіку та поведінку дитини (Педагогіка, 2003, с. 351).

Сугестія розділяється за декількома критеріями. Залежно від форми здійснення, її класифікують як гетеросугестія (коли вплив здійснюється зі сторони іншої особи) та аутосугестія (коли вплив здійснюється самим собою). За методами реалізації сугестію поділяють на пряму і непряму, а також на навмисну і ненавмисну. Непряма сугестія діє в прихованому вигляді, не усвідомлюється і впливає на людей через їх навколишнє середовище. Навмисна сугестія, натомість, підготовлена заздалегідь, тоді як ненавмисна є імпрізованою. Також методи сугестії застосовуються в лікарській практиці та навчанні. В лікарській сфері, насамперед, використовують аутогіпноз, самовиховання та самонавіювання. Ці методи

дозволяють впливати на психічний стан пацієнтів і певним чином покращувати його з використанням сугестії (Стрілець, 2012).

Варто відзначити існування сугестопедії – це особлива педагогічна методика навчання, розроблена болгарським психологом і педагогом Г. Лозановим у 1970-х роках. Методика базується на ідеї, що людський мозок має великі резерви для засвоєння інформації та вміння, а саме навчання буде більш ефективним, якщо використовувати сугестивні техніки та психологічні аспекти. Під час занять використовується музика, рольові ігри, художні тексти, що допомагає залучити увагу та покращити запам'ятовування (Стрілець, 2012).

Сугестивний науковий підхід у педагогічній корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом базується на використанні сугестії, або впливу певних слів, ідей, та методів, що сприяють позитивним змінам у психічних процесах дитини. Для дітей з аутизмом, які часто мають обмежену увагу та інші особливості сприйняття, сугестивний підхід є корисним в наступних аспектах: використання вчителями позитивного тону в голосі та запитання, що спонукають до уваги та участі дитини; розділення завдань на менші частини та поступове переключення до більш складних завдань, що не перевантажує увагу дітей з аутизмом; сугестивний підхід може бути використаний для розвитку конкретних навичок, таких як сприйняття соціальних сигналів чи комунікативних вмінь.

Індивідуально-комунікативний науковий підхід є важливою складовою в корекції уваги дітей з аутизмом. Цей підхід заснований на врахуванні індивідуальних особливостей кожної дитини та спрямований на поліпшення її комунікативних навичок та уваги. Однією з ключових стратегій підходу є встановлення індивідуально спрямованих цілей та завдань. Кожна дитина з аутизмом має свої особливості, тому важливо визначити її потреби і можливості та розробити програму корекційних заходів, спрямовану на покращення уваги. Це включає використання

структурованих режимів дня, встановлення конкретних часових меж для різних видів діяльності та використання спеціальних методів і технік.

Комунікація (лат. communication – повідомлення, передача) – це процес передачі та отримання інформації між двома або більше особами. Це взаємодія, яка відбувається за допомогою вербальних (мова) або невербальних засобів, таких як жести, міміка, тон голосу, погляд тощо. Ефективна комунікація включає не лише передачу інформації, але й розуміння, сприйняття, відповідь та взаємодію між учасниками. Це охоплює уміння чітко виражати свою думку та ідею, активно слухати співрозмовника, враховувати невербальні сигнали та адаптувати свою комунікацію до потреб та контексту.

За словником з професійної педагогіки, термін комунікація пояснюється наступним чином, «Комунікація – обмін інформацією між учасниками взаємодії, що є одним із важливих психологічних компонентів процесу управління і становить невід’ємну частину його основних етапів (планування, організація та контроль) У процесі комунікації функціонують п’ять тісно пов’язаних між собою елементів: ідея; комунікант (відправник інформації); повідомлення; комунікаційні канали; адресант (отримувач інформації)» (Семенова (ред.), 2006, с. 86).

Комунікація є важливим механізмом, що допомагає розвитку людських відносини. Вона охоплює широкий спектр засобів для передачі думок, включаючи вербальні, невербальні та синтетичні форми комунікації. Комунікативні засоби розрізняються за ступенем узагальненості трансльованої інформації, включаючи смислову та оцінну характеристики. Це впливає на вибір засобів комунікації в конкретній ситуації. «У процесі музичного навчання педагогічна комунікація здійснюється за допомогою вербальних...», невербальних та музично-виконавських засобів комунікації. Вона включає пояснення, коментування, питання, жести, міміку, спільне музикування тощо (Гуральник, 2018).

При аутизмі комунікативна проблема є найбільш поширена. Головною її характеристикою є порушення складової мовлення, зокрема використання мови для комунікації. У дітей з аутизмом спостерігаються труднощі в розумінні мови, у встановленні й підтриманні діалогу, а також у використанні мовних конструкцій з непрямым значенням (Куценко, 2012, с. 5-6).

Основні проблеми з вербальною комунікацією, які демонструє дитини з аутизмом це: відсутність реакції на звернення до дитини; нездатність відгукнутися на своє ім'я; недостатня комунікативна функція мовлення; у деяких випадках мовлення буває монотонним, неритмічним або швидким, з обмеженим словниковим запасом. Хоча інтелектуальний потенціал може бути збереженим, розуміння мовлення – обмеженим. Також характерною особливістю мовлення дітей з аутизмом є стійкі вирази при певних ситуаціях. Вони можуть повторювати запитання, які були до них використані, без зміни інтонації або значення (ехолалія). Це становить виклик для корекції уваги, навіть у випадку розвиненого інтелекту.

Невербальна комунікація охоплює всі способи взаємодії, які не використовують у мовленні. Необхідно звернути увагу на такий вид невербальної комунікації, як фізична комунікація. Кожна дитина з аутизмом має власні унікальні особливості та відчуття, тому важливо встановлювати комунікаційні зв'язки з дотриманням їхніх індивідуальних потреб та обмежень.

Відношення дітей з аутизмом до фізичної комунікації значно варіюється в залежності від конкретних особливостей кожної дитини. Деякі з дітей з аутизмом має гіперчутливість до фізичного контакту та відчуває дискомфорт або стрес. Їм може бути неприємно, коли інші люди доторкаються до них, перетинають їх зону комфорту, або фізично обмежують. З іншого боку, деякі діти з аутизмом можуть виявляти більшу схильність до фізичної комунікації, особливо якщо ця взаємодія відбувається

з людьми, яким вони довіряють. Дотики можуть бути способом для них виражати комфорт, близькість, підтримку або емоційний зв'язок з іншими людьми. У роботі з дитиною з аутизмом, необхідно співпрацювати з її батьками та отримати повну інформацію про особливості невербальної комунікації дитини, а також бути уважним до сигналів комфорту або дискомфорту, які подає дитина.

В терапії з дітьми з аутизмом широко використовується прикладний поведінковий аналіз, націлений на відпрацювання у дитини корисних навичок комунікації, побутової і соціальної взаємодії. Акцент тут робиться не на адаптації середовища до потреб дитини з аутизмом, а навпаки, пристосування дитини до середовища за допомогою навчання певним навичкам життя у звичному соціумі. Створені технології модифікації поведінки дитини з аутизмом також дозволяють виключити або, принаймні, знизити частку його соціально неприйнятних виявів, у тому числі й особливостей уваги (Размолодчикова, 2018).

Індивідуально-комунікативний підхід у педагогічній корекції аутизму ґрунтуються на індивідуальних потребах та особливостях дітей з аутизмом у комунікації на чому наголошує у своїх роботах Н. Базима.

Таким чином, перевага надається індивідуальному підходу до кожної особи з урахуванням її комунікативних можливостей, перешкод та потреб. Основні принципи включають наступне:

1. Кожна особа з аутизмом має свої унікальні потреби та способи комунікації. Педагоги та спеціалісти аналізують можливості учня з аутизмом, розробляючи плани та програми, які враховують її індивідуальні потреби.

2. Педагоги створюють сприятливе навчальне середовище, що підтримує комунікацію осіб з аутизмом. Вони використовують різноманітні комунікативні засоби та стратегії, такі як візуальні підказки, піктограми, спеціальні символи, жестова мова або альтернативні системи комунікації.

3. В основі підходу є врахування індивідуальних інтересів та мотивації осіб з аутизмом. Педагоги стимулюють участь у навчанні та комунікації, шляхом використання тем та матеріалів, які є цікавими та мотивуючими для кожної особи (Bazyma, Usyk, Omelchenko, Kobylchenko, Babych, Tsymbal-Slatvinska, 2022).

Якщо розглядати індивідуально-комунікативний підхід у контексті навчання музики, то індивідуальна підтримка спрямована на створення навчальних планів та музичних методів, які враховують потреби кожної дитини з аутизмом, а комунікація через музику допомагає їм спілкуватися та виражати свої думки та почуття. Поєднуючи ці два елементи, індивідуально-комунікативний підхід створює можливість спільно працювати над розвитком музичних навичок, спілкування та когнітивних функцій в індивідуальному контексті, сприяючи всебічному розвитку дитини з аутизмом.

Таким чином, можна впевнено стверджувати, що **індивідуально-комунікативний науковий підхід** є важливою складовою в корекції уваги дітей з аутизмом. Використання індивідуально спрямованих стратегій, сприятливе соціальне оточення, розвиток комунікативних навичок та використання візуальних підказок є ефективними шляхами поліпшення уваги та сприяє загальному розвитку дітей з аутизмом.

Широко використовуваним підходом, який залучається для корекції когнітивних процесів у дітей з особливими потребами є **музикотерапевтичний науковий підхід**. Дослідження демонструють позитивний вплив музикотерапії на розвиток мовлення, уваги та соціальної взаємодії у дітей з особливими освітніми потребами (О. Антонова-Турченко, Б. Аранович, Л. Банкул, Л. Дробіт, Н. Квітка, Р. Призванська, О. Сорока, Л. Сливка, О. Хижна, К. Szafranska та ін.). Музика інтуїтивно зрозуміла для дітей з аутизмом та може бути використана як засіб розвитку мови, уваги, залучення учнів до культури та зміни їх психоемоційного стану.

Музика – це вид мистецтва, який відображає людські емоції. Вона «зігріває» людське серце, через мелодії людина виражає свої емоції. У світі вже давно досліджується вплив музики на психологію людини. Незалежно від того, чи це музика, що народжується від почуттів, чи від емоцій, її вплив на психологію людини заслуговує визнання. Безперервний розвиток та інновації музичних форм і змісту також є результатом постійного прогресу фізіологічної структури людини, соціальної культури та навіть нервової системи. Все це взаємодіє між собою, що позитивно впливає на розвиток людини. Наприклад, давньогрецький філософ Піфагор уважав, що музика має сильні психологічні функції, а мелодія та ритм музики можуть зцілювати характер і пристрасть людей, відновлювати гармонію внутрішніх здібностей. Очевидно, що музика відіграє особливу й важливу роль у житті людини, вона може компенсувати людські психологічні вади. Застосування музики для реабілітації психологічних та поведінкових розладів дітей з аутизмом неминуче відіграє позитивну та ефективну роль.

Музикотерапія є одним із способів вираження емоцій за допомогою музичних інструментів та вокалу. Важливо враховувати індивідуальні потреби та можливості дитини з аутизмом, щоб використовувати музикотерапію як ефективний інструмент для їхнього розвитку та самореалізації.

Музикотерапія і музична освіта тісно пов'язані, з ключової точки зору обидва види діяльності здійснюються за допомогою музики – це найголовніша спільна риса; по-друге, основний принцип полягає у використанні музики для впливу на психологічну діяльність людини, а також для втручання у фізичні та психологічні порушення дітей з аутизмом. Але різниця між музикотерапією та музичною освітою також надзвичайно очевидна. Музична освіта робить акцент на навчанні музичній грамоті та музичному сприйняттю у дітей з аутизмом. Музикотерапія більш направлена на використання музики для досягнення терапевтичних цілей лікування.

Нами надано наступне наше розуміння, музикотерапія – це форма терапії, в якій музика використовується як засіб для поліпшення фізичного та психологічного стану людини. Використання музикотерапії в процесі навчання музики допомагає дітям з аутизмом відчувати себе більш комфортно в соціальному середовищі та поліпшити їх здатність до спілкування та соціальної взаємодії, зменшити стан тривоги, допомогти дітям відчувати своє тіло та контролювати свої рухи, що корисно для поліпшення їх координації.

Необхідно звернути увагу на те, що «Музикотерапія широко використовується у лікувальних цілях, проте в загальноосвітній школі вчитель має справу з її іншими арт-терапевтичними функціями: профілактичною (попередження нервових розладів) і психокорекційною (регуляція і корекція психоемоційного розвитку)» на чому наголошує Л. Масол у своєму методичному посібнику (Масол, 2015, с. 143).

Н. Квітка стверджує, що музична терапія ефективний інструмент «для розвитку соціальних та комунікативних навичок у дітей з відхиленнями» в розвитку, включаючи дітей з аутизмом. Застосування музичної терапії допомагає зменшити рівень агресивності та покращує сприйняття інформації у дітей з різними порушеннями (Квітка, 2018).

Застосування музики в лікуванні дітей з аутизмом можна простежити з 1950-х років, у дослідженнях науковців з країн Європи та Сполучених Штатів Америки, багато вчених приділяли велику увагу музичній освіті та музикотерапії. У фундаментальних теоретичних дослідженнях музикотерапії, основним акцентом виступає вплив музичного виховання на поведінку, психологію та емоції дітей з аутизмом. Наприклад, британський лікар Juliette Alvin (1991) увела музикотерапію в лікування пацієнтів, хворих на аутизм, вважаючи, що цим методом можна лікувати фізичні та емоційні розлади. Scheerenberger (1953) дослідив, що прослуховування музики допомагає емоційному розслабленню дітям з аутизмом; мелодична та повільна музика

допомагає заспокоїти емоційне збудження та допомогти контролювати свої емоції. Nordoff & Robbins (1985) на прикладі дітей з аутизмом виявили, що незважаючи на те, що вони занадто стримані та замкнені, музика все одно може зацікавити даних дітей та вплинути на покращення їх соціальних навичок. Trevarthen (1998, с. 13) вважає, що музична терапія полягає в побудові комунікаційних стосунків між терапевтом і пацієнтом з аутизмом. Використовуючи музику під час терапії, пацієнти не відчують себе стриманими. Крім того, під час імпровізаційного співу діти покращують своє розуміння нот і ритму, і при цьому у них покращується емоційний стан. Woodward (2004) наголошує на тому, що музична терапія допомагає встановити довірчі стосунки між батьками та дітьми з аутизмом, а також допомогти їхній комунікації.

Використовували музику як терапію або лікувальний засіб для особливих дітей, а також вивчали вплив музикотерапії на особливих дітей дослідники Alvin & Warwick (1991) запевняючи, що після проходження музичної терапії пацієнти з аутизмом значно покращили свої мовленнєві та комунікативні навички. У практиці музикотерапевтів (Gattino, Riesgo, Longo, Leite, Schüler-Faccini, 2011) дітей з аутизмом спонукають звертати увагу на ритм і мелодію, яка створена для тренування невпевнених тілесних рухів у дітей, що добре впливає на виправлення аномальних рухів й жестів.

Терапія музикою спочатку застосовувалася для покращення здатності висловлювати думки у пацієнтів з ознаками афазії, ця терапія базується на основі мелодії, ритму, додаючи мелодію до вимови, що стало важливим засобом зацікавлення дітей з аутизмом до покращення навичок мовленнєвого спілкування. Також використовується творча музикотерапія, яка полягає в тому, щоб заохочувати дітей з аутизмом вільно використовувати музику, творчо висловлювати емоції, покращувати негативні фактори підсвідомості та сприяти відновленню нервової функції дітей. С. Gallasch (1977) за допомогою експериментальних занять з дитиною з аутизмом довів, що

музика привертає увагу дитини і викликає реакцію на різні ритмічні малюнки. Іншим прикладом є те, що на основі музичної освіти К. Орфа також було створено багато музичних методів лікування. Існують переважно музикотерапія Орфа та його музична ігрова терапія. Banks (1982) наголошував на тому, що музична терапія Орфа покращує комунікацію дітей з аутизмом з однолітками і дозволяє збільшити тривалість їх уваги.

Одним з ключових аспектів музикотерапевтичного підходу є використання ритму та музичних структур для стимулювання уваги дитини з аутизмом. Ритмічні мелодії та звуки можуть допомогти дитині зосередитися та зрозуміти послідовність подій. Частота та інтенсивність звуків можуть бути налаштовані таким чином, щоб викликати позитивну реакцію у дитини та сприяти її зосередженості (Demetriou, Lampit, Quintana, Naismith, Song, Pae, Nickie, Guastella, 2018). Важливим фактором цього підходу є використання інструментів та рухів під час музичних занять з дітьми з аутизмом. Рух може бути синхронізований з ритмом музики, що допомагає учню зосередитися та сприймати інформацію. Використання музичних інструментів стимулює рух та розвиток моторики у дітей з аутизмом, що сприяє поліпшенню уваги.

Крім того, музикотерапія надає можливість використання вокального виразу та імітації звуків. Учні співають разом під музику, можуть виконувати звукові ефекти або імітувати ритмічні структури. Це сприяє розвитку комунікативних навичок та сприяє залученню дітей до процесу музикотерапії. Через музику учні можуть виражати свої емоції та почуття, встановлювати контакт з оточуючими та спілкуватися без потреби використовувати слова. Вокальні та звукові експерименти стимулюють мовленнєвий розвиток і сприяють поліпшенню комунікації дитини.

Однією з важливих переваг підходу є те, що він індивідуалізується та адаптується до потреб кожної конкретної дитини. Музикотерапевтичний підхід враховує особливості дитини з аутизмом, її рівень розвитку,

сприйняття та індивідуальні особливості. Це дозволяє створити оптимальні умови для поліпшення уваги та досягнення успіху в корекційному процесі (Уколова, 2022, с. 84).

Таким чином, **музикотерапевтичний науковий підхід** створює фундамент теоретичної основи методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики.

Спираючись на вищесказане, ми виділяємо основні принципові положеннями методики педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом: *принцип навіювання; принцип фасилітації; принцип усвідомленого сприйняття; принцип релаксації.*

А. Зайцева у своїй монографії наголошує на важливості застосування принципів в освіті, які впливають на реалізацію освітніх концепцій та регулюють впровадження педагогічних новацій (Зайцева, 2017, с. 148). «Дидактичними принципами називаються основні вихідні положення, на які спирається теорія і практика навчання. Ці вихідні положення являють собою систему найбільш загальних, суттєвих і стійких вимог, які визначають характер і особливості організації корекційно-освітнього процесу та управління пізнавальною діяльністю осіб з особливими освітніми потребами» (Тарасун, 2004, с. 87).

У нашому дослідженні ми підтримуємо твердження В. Синьова «Завдання корекції полягає у тому, щоб забезпечити можливість соціальної адаптації дитини шляхом розвитку вищих психічних функцій, оптимізації соціального розвитку, формування різних видів діяльності. Ефективність корекційної роботи залежить від дотримання принципів...» (Синьов, 2008, с. 81).

Принцип навіювання є важливим фактором корекції уваги дітей з аутизмом, який базується на принципі використання позитивного посилення та моделювання, де вчитель надає вказівки, демонструє приклад позитивної поведінки та реакції, використовує візуальну підтримку для концентрації

уваги дитини з аутизмом. Навіювання допомагає зосередити увагу дитини на важливих аспектах навчального матеріалу, забезпечує структурованість та передбачуваність, що сприяє поліпшенню сприйняття та розумінню інформації.

Навіювання – це вплив на свідомість або підсвідомість людини шляхом спеціальних повідомлень з метою зміни переконань або поведінки.

Розрізняють різні види навіювання: пряме і непряме навіювання, корисне і шкідливе навіювання, відкрите і приховане навіювання, навмисне і природне навіювання. Також існує вербальне та невербальне навіювання, за допомогою образів (візуальне). Крім того, існують оперативні й постгіпнотичні навіювання, самонавіювання («Види навіювань»).

Базові види навіювання в психології включають: 1. Пряме навіювання – особа свідомо отримує інформацію від іншої людини. Воно містить ясні, однозначні вказівки, які мають на меті змусити об'єкт виконати певну дію або прийняти певну думку чи переконання. 2. Непряме навіювання – особа переймає певні думки, переконання чи поведінку без прямої інструкції. Людина підпорядковується цим впливам, навіть не усвідомлюючи, що вони їм навіюються (Ніколаєнко, 2011, с. 67-68).

Пряме навіювання класифікується двома типами: імперативне та мотивоване. *Імперативне навіювання* означає передачу команд або наказів у свідомість іншої людини. В цьому випадку, навіювач спробує примусити або вплинути на думки, поведінку або вчинки іншої особи. Це може включати, наприклад, накази на виконання певної дії, прийняття певного рішення або зміну певних переконань. *Мотивоване навіювання* передбачає вплив на свідомість іншої людини, створюючи у неї певні почуття. Мотивоване навіювання включає передачу позитивних емоцій, ідей або переконань, які спонукають іншу людину діяти відповідно до сугестора. За допомогою мотивованого навіювання, людина надихає іншу особу до саморозвитку,

підвищення продуктивності або досягнення інших особистих цілей (Ніколаєнко, 2011, с. 67-68).

Існує кілька методів, які вчителі можуть використовувати для навіювання в навчальному середовищі:

- визначити мету навчального процесу. Це допомагає зосередити увагу дітей на досягненні певних навчальних цілей;

- вчителі можуть ставити запитання, що спонукають учнів думати позитивно та зосередитись на чомусь. Наприклад, «Ми розв'яжемо цю задачу разом?» або «Я впевнений, що ви знаєте відповідь на це питання»;

- використання ритмічних фраз та певного ритму у вимові, або мелодійність голосу, яка допомагає створити заспокійливу атмосферу;

- проводити вправи, які допоможуть дітям візуалізувати, як вони досягають успіху в справах;

- вчителі можуть використовувати візуальну підтримку, таку як схеми або картинки, щоб передати поняття певних термінів та зробити матеріал більш доступним для дітей з аутизмом;

- застосування пауз в музиці для активізації уваги. Залучати дітей до слухання музики та звернути їх увагу на тихі фрагменти, паузи, що допоможе їм стати більш уважними до деталей твору;

- використовувати цікаві історії, реальні приклади, запитання, щоб привернути увагу учнів;

- вчителі можуть похвалити учнів за їхні успіхи та досягнення. Це допомагає підтримати позитивний настрій та мотивацію учнів, а також підсилює їхню віру у власні можливості.

Принцип навіювання використовується для поліпшення уваги, зосередження, засвоєння матеріалу та підтримки мотивації дітей з аутизмом. Важливо, щоб навіювання в навчальному середовищі було сприятливим, підтримувало позитивне самовизначення та мотивацію дітей з аутизмом.

Використання таких методів має бути етичним і спрямованим на підвищення якості навчання та розвитку дітей даної категорії.

Принцип фасилітації базується на активації групової діяльності, спрямований на забезпечення ефективного комунікаційного процесу та досягнення спільних цілей. У контексті освіти, фасилітація використовується для підтримки навчального процесу, сприяючи активній участі кожної дитини, обміну ідеями та розвитку критичного мислення (Н. Алюшина, В. Лобода, О. Огієнко, К. Роджерс, О. Фісун). Фасилітація (від англ. *facilitate* – допомагати, сприяти) – цей процес, який можна описати як управління для розв’язання групової проблеми, яке здійснюється фасилітатором (людина, яка допомагає успішній груповій комунікації). Цей підхід охоплює методи та навички, які допомагають у межах групи розв’язувати поставлені задачі. Фасилітація має відмінність від традиційного управління, оскільки не є директивним. У традиційному управлінні лідер вимагає виконання своїх інструкцій і директив від учасників групи, тоді як у процесі фасилітації фасилітатор поєднує риси керівника, лідера та учасника процесу (Рибалка, 2016, с. 373).

Сучасні вчені розглядають фасилітацію в різних контекстах: як тип педагогічної взаємодії, у якому основною метою вчителя є створення сприятливих умов для саморозвитку учнів; як професійна характеристика вчителя, що забезпечує взаємодію; як здатність вчителя до здійснення фасилітаційної комунікації, як риси його особистості; як вплив вчителя на учнів з метою допомогти та стимулювати їхню потребу в розвитку та особистісному зростанні (Ogienko, 2016).

Для ефективною реалізації фасилітативного принципу вчителю необхідно опанувати спеціальними навичками та вміннями:

- стежити за тим, як розвиваються події на уроці та як учні взаємодіють один з одним;
- створювати просту атмосферу для комунікації між дітьми;

- коригувати дії учнів, щоб вони досягали найкращих результатів;
- виявляти та заохочувати позитивну поведінку, а також уникати конфліктів:
- спрямовувати увагу на позитивні аспекти;
- забезпечувати відкритий зворотній зв'язок між усіма учасниками навчального процесу;
- активно заохочувати конструктивні моделі поведінки при взаємодії в межах групи учнів;
- проводити об'єктивну оцінку роботи учнів, діяти безпристрасно і нейтрально (Фісун, 2010, с. 136-137).

Аутизм є розладом розвитку, який може суттєво впливати на сприйняття, спілкування та увагу дітей. Використання принципу фасилітації на уроках музики стимулює активну участь дітей з аутизмом у колективній діяльності, а також може полегшувати комунікацію та спілкування в групі.

Принцип фасилітації на уроках музики охоплює такі елементи, як сприятлива атмосфера, варіативність методів навчання та оцінювання, активну участь учнів у музичних діях та спільних проєктах, а також забезпечення можливостей для самовираження та творчості.

Принцип усвідомленого сприйняття є важливою складовою корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики. Цей принцип базується на ідеї, що учень повинен бути активним та залученим до навчального процесу, свідомо сприймати і розуміти навчальний матеріал.

Усвідомленість – це стан свідомості, в якому людина уважно сприймає щось, що відбувається зараз, без зайвих суджень або реакцій. Це зосередженість на моменті «тут і зараз».

Для дітей з аутизмом, які мають певні когнітивні дисфункції, цей принцип є особливо важливим. Використання усвідомленого сприйняття допомагає дітям даної категорії корегувати увагу, покращує їх здатність

концентруватися, аналізувати і засвоювати інформацію. Даний принцип сприяє розвитку креативності та музичної вдумливості.

Усвідомлене сприйняття безпосередньо музики допомагає залучати різні когнітивні процеси та стимулює мозкову активність, сприяючи активізації когнітивних функцій у дітей з аутизмом. Крім того, музика може бути мотивуючим чинником, що сприяє активній участі в навчальному процесі та посиленню інтересу до навчання загалом.

Принцип релаксації є невід'ємним компонентом уроку музики особливо, коли це інклюзивний клас, до складу якого входять діти з аутизмом. Даний принцип використовується з метою зниження стресу у дітей, покращення саморегуляції та сприяння позитивному навчальному досвіду. Музична релаксація допомагає вирішити деякі з цих проблем через вплив на аутистичні риси.

При аутизмі деякі діти страждають синдромом гіперактивності, що призводить до посиленої реакції на стресові подразники. Регулярна релаксація допомагає знизити активність мозку, що допоможе зменшити тривожність та сприяти урівноваженню психічного стану.

Звертаючись до словників нами було виявлено наступне визначення «Релаксація (лат. relaxation – розслаблення) – розслаблення» (Мерзлікіна, 2002, с. 35), що не розкриває повністю суть даного поняття. В. Яблонко більш детально розкриває визначення релаксації, «...повне або часткове розслаблення, яке настає в результаті довільних зусиль типу аутогенного тренування та інших корекційних прийомів» (Яблонко, 2008, с. 248).

Ми вбачаємо необхідність у розширенні визначення поняття «релаксація». *Релаксація* – це процес фізіологічного або психологічного зниження напруги (розслаблення), стресу або тривожності, що сприяє відновленню фізичного, емоційного та психічного стану людини. Цей процес допомагає поновити стан спокою та гармонії після періодів активності або емоційного напруження.

Вивчаючи дане питання ми визначили основні аспекти застосування релаксації на уроках музики. 1. У дітей з аутизмом відбуваються постійні зміни сенсорних відчуттів, що призводить до підвищення або зниження реакції на зовнішні подразники. Релаксаційна музика та вправи допоможуть знизити рівень збудження та стресу, забезпечуючи більш оптимальний стан для сприйняття навчального матеріалу. 2. Заспокійлива музика забезпечує позитивний емоційний фон уроку, що допомагає дітям краще сприймати нову інформацію та ідеї у навчанні. 3. Застосовувати музику для досягнення спільної мети в навчальному колективі, що допоможе об'єднати дітей на уроці, створюючи умови для спілкування та соціальної взаємодії.

Таким чином, нами було окреслено основні наукові підходи та принципові положення, але для ефективності методики педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом є необхідність у розробці педагогічних умов.

2.2. Педагогічні умови корекції уваги дітей з аутизмом на уроках музики

Корекційна робота не може будуватися як набір вправ, тренувань та практик, спрямованих на отримання навичок та корекцію певних функцій організму дитини. Це комплексний психолого-педагогічний вплив, який враховує закономірності онтогенезу та умови функціонування, спільної діяльності педагога та дитини. У цьому контексті навчання у школі як соціальної структури є необхідним шаблоном соціалізації, без якого подальший розвиток будь-якої дитини суттєво спотворюється.

Сучасні дослідження на аксіоматичному рівні підтверджують, що уроки музичного мистецтва сприяють покращенню соціальної взаємодії, розвитку мовлення та когнітивних функцій дитини. Крім того, дані уроки впливають на підвищення настрою та зниження рівня стресу у дітей з аутизмом. Однак, працюючи з цією категорією дітей, важливо враховувати

їхні особливості та використовувати спеціальні підходи, які базуються на знаннях з педагогіки та психології (Бедна, 2023).

Розробкою та дослідженням педагогічних умов у роботі з дітьми з аутизмом займалися українські вчені, як К. Островська, В. Синьов, Ю. Сіденко, Т. Скрипник, Л. Рибченко, В. Тарасун, Д. Шульженко. Проаналізувавши дані дослідження ми розуміємо, що проблематика педагогічних умов корекції уваги дітей з аутизмом на уроках музики є нерозкритою та потребує подальшої розробки.

Щоб виділити спеціальні педагогічні умови, які необхідні для успішної корекційної роботи на уроках музичного мистецтва, де присутні діти з аутизмом, потрібно зупинитися на визначені поняття «умови». В українській мові, «умова» визначається як «необхідна обставина, що допомагає здійсненню, створенню або сприяє чомусь» (Білодід (ред.), 1970–1980). Умова в філософії трактується, як «філософська категорія для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ» (Бліхар, Козловець, Горохова, Федоренко, 2020, с. 230). У психології під «умовою» розуміють комплекс факторів з зовнішнього та внутрішнього середовища, що можуть впливати на утворення певних психічних явищ. Важливо підкреслити, що ці явища неможливо повністю пояснити лише через умови, оскільки вони також залежать від активності окремої особистості чи групи осіб (Семенова (ред.), 2006, с. 193).

Педагогічні умови вказують на умови, що гарантують успішний педагогічний процес та залежать від взаємодії всіх факторів, які в ньому беруть участь, на чому акцентує свою увагу В. Стасюк (Семенова (ред.), 2006, с. 193). Згідно з А. Зайцевою, педагогічні умови представляють собою «обставини», які мають вплив на навчальний процес (Зайцевою, 2016). За твердженням Н. Тверезовської, педагогічні умови охоплюють: педагогічне середовище; необхідні обставини для проходження навчального процесу;

фактори та методи, що впливають на навчальний процес; очікувані результати та способи їх досягнення (Тверезовської, 2009, с. 90-92).

Є. Воробйова пропонує різні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». Вона виділяє три ключові аспекти цього поняття: 1. Філософський аспект: «педагогічні умови» розглядаються як важливий компонент, від якого залежать інші аспекти й можуть впливати на виконання певних дій. 2. Дидактичний аспект: «педагогічні умови» розглядаються як комплекс факторів та компонентів, які визначають успішність навчання. 3. Виховний аспект: «педагогічні умови» охоплюють середовище, в якому відбуваються педагогічні процеси, і впливають на них (Воробйова, 2010, с. 20).

Вивчаючи концепцію педагогічних умов у музичному мистецтві, ми опираємось на роботу Г. Падалки, яка трактує – «педагогічні умови навчання мистецтву, це обставини, які створені або використані для мистецького навчання, націлені на досягнення результату» (Падалка, 2008).

Т. Скрипник висвітлює складність упровадження інклюзивного навчання для дітей з аутизмом. Вона вказує на необхідність створення спеціальних умов для організації навчального середовища та психолого-педагогічного супроводу цих дітей. Необхідно правильно визначити оптимальне підґрунтя для створення навчального середовища для цих дітей (Скрипник, 2012, с. 379).

У своїх дослідженнях Л. Рибченко розглядає педагогічні умови для роботи з дітьми з аутизмом старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Першочергово це дотримання основних принципів соціально-педагогічної роботи, які містять: природовідповідність; гуманізм та демократизацію; систематичність; взаємодію та позитивне сприйняття. Ці принципи виступають, як ключові аспекти успішної взаємодії з цими дітьми. Також необхідно пам'ятати про організацію навчально-виховного

середовища, створення позитивного соціального середовища, підготовку та обмін професійними знаннями, на чому наголошує авторка (Рибченко, 2016).

Спираючись на вище сказане, ми дійшли висновку, що педагогічні умови є ключовим фактором, що впливає на організацію та здійснення навчально-виховного процесу й впливає на результативність корекції уваги дітей з аутизмом у процесі навчання музики. Педагогічні умови можуть охоплювати зміст навчання, методи педагогічної діяльності, взаємовідносини між вчителем і учнями, організаційні форми навчання та інші аспекти.

Тому, до **першої педагогічної умови** ми відносимо *застосування принципу індивідуального підходу*. Кожна дитина з аутизмом має унікальні потреби та можливості. Використання індивідуального підходу є критичним елементом успішної корекційної роботи з увагою дітей.

Н. Гуральник виділяє індивідуальний підхід у музичній освіті як ключовий елемент. Вона акцентує увагу на тому, що індивідуальний підхід у музичній освіті, спрямований на розвиток творчої індивідуальності, музичних здібностей та психологічних характеристик учнів. Учитель у навчанні молодших школярів повинен займати активну позицію у цьому процесі та стимулювати учнів до діяльності (Гуральник, 2011, с. 130). Застосування індивідуального підходу до кожної дитини має значний вплив на ефективність навчання (Науменко, 1995, с. 19).

Т. Скрипник у своїх дослідженнях наголошує на важливості застосування індивідуального підходу до дітей з аутизмом (Скрипник, 2014). На думку Т. Peeters та С. Gillberg, в галузі корекції аутизму не існує «типових випадків», всі люди з аутизмом мають свою індивідуальність але відмінності переважають над подібними рисами» (Peeters, Gillberg, 1999, с. 14). Варто розуміти, що у таких дітей присутні різні освітні потреби та можливості їх реалізації, тому на уроках музики індивідуальний підхід виступає важливим аспектом. Вчителям слід усвідомити, які завдання є пріоритетними для кожного учня та які методи найбільш ефективні для їх досягнення.

Індивідуальний підхід включає розробку індивідуального навчального плану, де враховуються потреби дитини з аутизмом, використовуються спеціальні методи та стратегії, а також застосовуються візуальні та аудіо матеріали, які полегшують сприйняття інформації. Один із ключових аспектів даного підходу є розуміння основних ознак порушення уваги дітей з аутизмом і працювати з ними на рівні, який відповідає їхнім можливостям.

Аутизм, як неврологічний розлад, часто супроводжується порушеннями когнітивних функцій, включаючи обмеженість у сприйнятті та розумінні абстрактних концепцій. Деякі діти з аутизмом демонструють обмежену здатність до перспективного мислення, тобто здатність розуміти і передбачати стан речей з погляду іншої особи. Ця обмеженість відображається у сприйнятті музичних композицій, де важливо розуміти ритмічні та мелодійні фігурації.

Недостатність сприйняття абстракцій відповідно впливає на увагу дітей з аутизмом на уроках музики. Музика містить елементи, такі як гармонія, мелодія та ритмічні фігурації, які вимагають від слухачів абстрактного мислення та розуміння. Учні з аутизмом стикаються з труднощами сприйняття цих музичних елементів, що впливає на здатність уважно слухати та аналізувати музичні композиції, відчувати різницю між різноманітними стилями та жанрами музики.

У певних ситуаціях, когнітивні обмеження призводять до вибіркової уваги, коли дитина зосереджується лише на одному аспекті ігноруючи інші, що негативно впливає на розуміння та сприйняття музичних композицій у цілому.

Ми убачаємо доцільність застосування **другої педагогічної умови використання візуальної підтримки у навчанні**. Т. Скрипник і С. Беляк у своїй статі акцентують увагу на тому, що діти з аутизмом мають проблеми із сприйняттям усної інформації (Скрипник, Беляк, 2017). У своїх дослідженнях Е. Шопер наголошує на тому, що візуальна підтримка на уроках є найбільш

ефективним методом навчання дітей з аутизмом (Virues-Ortega, Julio & Pastor).

Візуальна підтримка у контексті корекції уваги дітей з аутизмом на уроках музики, є важливою стратегією для поліпшення їхньої концентрації та взаєморозуміння. Візуалізація включає використання різноманітних допоміжних матеріалів, які є візуальною інтерпретацією музичних понять, образів, ритмів та інших засобів музичної виразності.

Елементи музичної мови, такі як ритмічні побудови, мелодичні лінії та гармонічні послідовності, можливо візуалізувати за допомогою графіків, діаграм, малюнків та ін. При цьому необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Графічне зображення повинне бути зрозумілим та чітким, забезпечуючи адекватний рівень деталізації.

Використовувати відео-інструкції є дієвим методом у корекції уваги дітей з аутизмом у процесі навчання музики та має декілька переваг. 1. Подані відео-інструкції дозволяють візуально демонструвати процес виконання музичних завдань, що полегшує їх розуміння та сприйняття дітьми з аутизмом. 2. Відео відображає послідовність кроків, рухів, звуків та інших складових, що привертає увагу дитини та робить навчання більш зрозумілим та доступним. 3. Допомагають розібратися з технікою гри на музичних інструментах, виконанням ритмічних композицій, аналізувати музичні структури тощо. 4. Цей метод забезпечує індивідуальний темп навчання, дозволяючи дітям переглядати відео у своєму власному ритмі та повторювати інструкції, досягаючи бажаного результату.

При створенні відео-інструкцій важливо дотримуватись: чіткості та структурованості; уникати факторів, які можуть подразнювати та відволікати увагу дитини (яскраві кольори, багато предметів у кадрі та ін.); помірний темп відео; уникати різких змін кадрів та ракурсів. Ця стратегія допоможе забезпечити зосередженість та активну участь дітей, сприяючи їхньому когнітивному розвитку.

Застосування візуальної підтримки на уроках музики потенційно сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, що представляє собою не тільки методологічний інструмент, але й підхід, що спрямований на створення сприятливого навчального середовища, адаптованого до особливостей дітей з аутизмом.

«Оскільки однією з основних ознак дітей з аутизмом є складнощі, що виникають у спілкуванні та соціальній взаємодії, важливо створити безпечну та підтримуючу атмосферу на уроках музики» (Бедна, 2023). Деякі діти з аутизмом чутливо реагують на соціальні подразники та сприймають їх інакше, ніж здорові однолітки. Ці подразники включають у себе: негативне відношення інших осіб, сенсорна чутливість, гіперчутливість до звуків, жестів, поглядів та інших аспектів соціальної взаємодії.

Під час навчального процесу, зокрема уроків музики, діти співпрацюють між собою для виконання музичних завдань. У дітей з аутизмом даний процес може викликати складнощі, оскільки їм складно розуміти роль, яку вони виконують у груповій взаємодії. При взаємодії з партнером дитина стикається зі стресом і тривожністю, що може негативно впливати на здатність зосереджувати увагу на музичних завданнях.

Потрібно розуміти, що дана проблема призводить до ізоляції дитини з аутизмом, яка характеризується відокремленням від колективу. Але виникає ситуація, коли дитина через свої особливості (реакцію на соціальні подразники) буває соціально ізольованою. Діти даної категорії особливо вразливі до соціальної ізоляції через свої особливості сприйняття та ускладнень взаємодії. Дані факти спричиняють відчуження дитини, що викликає відчуття страху та стресу.

В. Яблонко називає «страх», «афективним станом очікування будь-якої небезпеки» (Яблонко, 2008, с. 249). Соціальний страх є психологічною реакцією на негативну оцінку або ізоляцію дитини соціальною групою. Страх впливає на активність певних областей мозку, таку як мигдалеподібне тіло

(амигдала), ця ділянка мозку відповідає за емоційні реакції («Амигдала, структура і функції мозку»). Це впливає на здатність дитини уважно слухати, оскільки стрес розсіює увагу та знижує концентрацію.

Важливим є той факт, що дитина не завжди здатна пояснити причину свого страху й може проявляти нервові реакції, такі як плач і крик. Страху часто супроводжуються руховими діями, які діти стереотипно повторюють. Допомога у боротьбі з цими проявами необхідна вже психотерапевтична (Рождественська, Конопляста, 2004, с. 47).

У загальній психології «стрес» визначається наступним чином, «це стан психічного напруження, що виникає у людини в процесі діяльності за найскладніших, важких умов як у повсякденному житті, так і в особливих ситуаціях» (Скрипченко, Долинська, Огороднічук, 2005, с. 221). Під стресом ми розуміємо *фізіологічну та психологічну реакцію на негативні події або навколишнє середовище*. У дітей з аутизмом стрес може виникати як наслідок соціальних ситуацій і через сенсорну чутливість. З погляду нейробіології, стрес впливає на роботу гіпоталамуса та гіпофіза, що регулюють виділення гормону стресу – кортизол (Варій, 2009, с. 479). Підвищення рівню кортизолу, шкідливе для учня молодших класів, оскільки це може впливати на концентрацію їхньої уваги, емоційний стан і загальне самопочуття.

Спираючись на вище сказане, наступною, **третьою педагогічною умовою**, яка забезпечить ефективність корекції уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку в процесі навчання музики, ми виділяємо *створення емоційно безпечного та позитивного фону уроку*. Дану умову можна охарактеризувати як психологічно комфортне, безпечне та підтримуюче середовище, в якому всі учасники освітнього процесу відчують емоційну підтримку та повагу. «Таке оточення передбачає прийняття особливостей та доброзичливе ставлення до кожної особистості, розуміння та справедливе поводження, спілкування без примусу», а також

турботу про фізичне, психічне та емоційне здоров'я всіх учасників освітнього процесу (Бедна, 2023; Новик, Мельничук, 2022).

Вчитель, який дотримується цих важливих принципів, орієнтується на створення позитивної атмосфери на уроці, де учні відчувають себе впевнено та відкритими до власних ідей та думок. Відсутність страху перед можливими помилками допомагає розвивати учням творче мислення та самодостатність. Учителю слід заохочувати різноманітність думок і дозволяти учням вільно висловлювати свої погляди, що сприяє їхньому особистісному та академічному зростанню. В результаті, урок стає місцем, де кожен учень відчуває себе комфортно та мотивовано, ідеальним місцем для цікавого та захоплюючого навчання (Бедна, 2023; Падалка, 2008).

Важливо відзначити, що аутизм є спектровим розладом, однією з найважливіших сфер, що піддається цьому розладу, є комунікація. Багато дітей з аутизмом мають значні відхилення у розвитку мовлення, у інших взагалі відсутні навички спілкування. Це створює значні виклики для їхньої комунікації та взаємодії з навколишнім світом. Особливості комунікативних навичок у дітей створюють унікальні виклики для педагогів, які працюють з цією категорією дітей. Аутизм впливає на різні складові комунікації, включаючи мовлення, невербальну взаємодію та соціальні навички. Розглянемо ці особливості більш детально.

1. Діти з аутизмом з проблемою обмеженості у мовленні або відсутністю мови взагалі. Це робить важчим для них вираження своїх думок, почуттів, потреб та емоцій за допомогою словесних прийомів. Такі діти можуть використовувати альтернативні засоби комунікації, такі як жести, піктограми або інші засоби комунікація.

2. Деякі діти з аутизмом мають проблеми з точною артикуляцією звуків та слів, що робить їхнє мовлення менш зрозумілим для інших.

3. Діти, у яких проявляються проблеми у розумінні мови, вони сприймають все буквально, не розуміють жаргону або ідіом, інтонації та тону голосу. Це негативно впливає на здатність спілкування та розуміння інших.

4. Ехолалія є ще однією характерною рисою мовленнєвої дисфункції у дітей з аутизмом. Це проявляється у безперервному повторенні слова або фрази, які вони почули (наприклад, з телевізора або від інших осіб), не завжди розуміючи їх значення.

5. Невербальна взаємодія, така як жести, контакт очима та міміка, може бути складною для даної категорії дітей. Дехто не використовує ці засоби для вираження своїх почуттів або не розуміють, як їх застосувати у комунікації з іншими.

6. Обмежені навички виявлення емоцій та розуміння їх в інших. Спілкування та встановлення соціальних контактів є нелегким завданням для дітей з аутизмом.

7. Як ми зазначали раніше, діти з аутизмом можуть бути чутливими до звуків, світла, текстур та інших сенсорних подразнень. Це впливає на їхню здатність до комунікації в різному середовищі.

Важливою характеристикою дітей з аутизмом є низький рівень мотивації до спілкування з навколишнім світом. Д. Шульженко описує ланцюг реакцій, який пояснює, що нав'язливі спроби комунікації від дорослих можуть призвести до відторгнення та навіть самоагресії з боку дитини. Ключ до розуміння дітей з аутизмом – це розуміння їх способів сприйняття світу та навколишнього середовища (Шульженко, 2009, с. 161).

В. Тарасун висвітлює важливість корекційно-розвивального навчання для дітей з особливими потребами, зокрема для тих у кого проявляються порушення мовлення, мислення і спілкування. Традиційна освіта не завжди враховує потреби таких дітей, тому необхідно забезпечувати спеціальну допомогу для їхнього розвитку. Це важливо для соціокультурного

адаптування та забезпечення успішної освіти дітей з особливими потребами (Тарасун, 2004, с. 88).

Музика завжди розглядалася як потужний інструмент для сприяння різностороннього розвитку особистості, у тому числі й у дітей з аутизмом. Її використання слугує альтернативним засобом для вираження емоцій та внутрішніх переживань дітей даної категорії, які зіткнулися зі складністю комунікації.

Тому, **четвертою педагогічною умовою** ми виділяємо *використання музики як засобу комунікації*. Музична діяльність, особливо участь в інструментальних й вокальних ансамблях, оркестрах, відзначається не лише важливим виховним впливом на дітей, сприяючи розвитку навичок взаємодопомоги, співпраці та музичних здібностей, але й посиленню різних аспектів психічних функцій, включаючи увагу, пам'ять, комунікацію та творчий потенціал. Водночас стимулюючи дітей до відчуття радості як від колективних досягнень, так і від власних успіхів (Науменко, 1995, с. 19-20).

Музика є дієвим засобом комунікації між оточуючими та дітьми з аутизмом, які мають складнощі у спілкуванні. Учитель може використовувати музичне мистецтво для підтримки спілкування та соціальної взаємодії. Наприклад: грати на музичному інструменті гучніше, коли відчуває гнів, або грати ніжніше, коли відчуває радість; імітація мовлення через ритм і мелодію; спільна гра на музичних інструментах або створювати музичні композиції разом, це сприяє розвитку соціальних навичок, спільної роботи та взаємодії; вивчення текстів пісень та спроба їх виконати покращує артикуляцію та вимову; відтворювати жести та вирази обличчя, під час виконання музичних композицій, що відповідає характеру музики; музичні ігри, де дитина повинна реагувати на звуки або рухи інших учасників, що сприяє розвитку уваги та слухового сприймання та інше.

Музика стає важливим інструментом для розвитку комунікативних навичок дітей з аутизмом, пропонуючи широкий спектр можливостей для

вираження емоцій та взаємодії в інклюзивному середовищі. Такий підхід допомагає цим дітям подолати комунікативні бар'єри та покращити когнітивні процеси.

Для забезпечення успішної корекції уваги дітей з аутизмом в процесі навчання музики, ми виділи **п'яту педагогічну умову** – *урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики*. На уроках музики вчитель може зіткнутися з різноманітними труднощами у роботі з дітьми з аутизмом. До найбільш розповсюджених, які негативно впливають на дану категорію дітей, ми відносимо такі:

– *Наявність великої гучності звучання*. Гучність звуку часто стає джерелом стресу для дітей з аутизмом, тому вчителю слід уникати використання дуже шумних музичних інструментів або звукових ефектів.

– *Відсутність чіткої структури уроку музики*. Для багатьох дітей з аутизмом надзвичайно важливим є структурований розклад та чітко визначені правила. Вчителю потрібно слідкувати, щоб на уроках завжди була визначена та оголошена структура, що сприятиме кращій орієнтації дітей з аутизмом у часі та власних діях.

– *Наявність великої кількості інформації*. Інформаційне перевантаження викликає стрес у дітей з аутизмом. Учителю необхідно стежити за обсягом наданої інформації, подавати її поступово та враховувати потреби дітей, іноді впроваджуючи релаксаційні хвилинки після завершення уроку.

– *Недостатнє врахування особливостей сенсорних відчуттів дітей з аутизмом*. Деякі діти з аутизмом демонструють особливості сенсорних відчуттів, які суттєво впливають на їх сприйняття та взаємодію. Для ефективного навчання цих дітей, вчителю слід бути готовим до використання спеціальних технік та методик, які включають у собі, наприклад, застосування спеціальних навчальних матеріалів; уникнення

частих фізичних контактів під час музичних ігор, оскільки ці дії можуть викликати біль та дискомфорт у дітей з аутизмом.

Таким чином, педагогічні умови корекції уваги дітей з аутизмом на уроках музики мають велике значення для продуктивної та результативної роботи з даною категорією дітей. Необхідно прагнути до такої організації інклюзивного навчального середовища, де до кожної дитини застосовується індивідуальний підхід, створюється безпечний та позитивний фон уроку, а музика використовується як засіб комунікації та соціальної взаємодії. Музика, як корекційний інструмент, є надзвичайно корисною для спонукання до активності уваги та загального розвитку дітей з аутизмом.

2.3. Впливові чинники музичних творів на когнітивні функції дітей з аутизмом у процесі навчання музики

Музика є однією з найбільш загадкових феноменів людського буття. Вже століттями вчені досліджують вплив музики та звуків на психічний стан людини. Особливо великий вплив звук здійснює на дитину, в період, коли емоції впливають на поведінку. У музиці люди відчують зв'язок з надприродним, і коли цей зв'язок усвідомлюється, це викликає поштовхи людської душі, що сприяє людській гармонії із всесвітом.

Сучасні космологічні концепції розглядають звук і свідомість як універсальні космічні явища, які впливають на формування матерії. За сучасними науковими уявленнями, Всесвіт народився з могутнього вибуху енергетичної концентрації, супроводжуваного появою звуку великої амплітуди коливань. Цей звук став імпульсом для розширення Всесвіту, і цікаво, що різні космічні об'єкти, такі як планети, зірки і туманності, формувалися в місцях ущільнень цих гігантських звукових хвиль (Biedna, 2021).

Науковці все більше переконуються в тому, що Всесвіт це єдиний механізм, що працює за законами ритму. З фізичної точки зору будь-яка мелодія являє собою сукупність гармонійних коливань у звуковисотному діапазоні частот. У давнину вважали, що всі людські органи мають характерні частоти вібрації і правильно вибрані частоти зовнішнього впливу здатні навіть допомагати відновити організм (Бергер, 1989).

Японські дослідники отримали оброблені на комп'ютері дані про вібраційні випромінювання людини. Ритми мозку і серця, дихальної та нервової систем утворюють своєрідну музику, яку неможливо почути слухом людини. Негармонійно, хаотично звучить тіло де є хвороба, яку необхідно лікувати красою і гармонією. Тіло людини «співає» в космічному хорі, де діє закон резонансу, що, як невидимий диригент, непомітно налаштовує систему, об'єднує її в гармонійне ціле, підпорядковує загальному ритму буття (Віедна, 2021).

«Музика – це система універсальних хвильових коливань, їх часових і ритмічних якостей, може впливати на матеріальне конструювання музичних інструментів, вибір способів звуковидобування, способів співу та побудови звукової системи, що організує хаос природних звучань і спирається на природну акустичну «тектоніку» (Віедна, 2021). Тільки в музиці специфічний матеріал, тобто звук, який відрізняється постійністю пропорцій акустичних коливань і інтервалів, є універсальною хвильовою вібрацією.

За словами М. Суботи, «музика – це спеціальний спосіб спілкування, який вимагає розуміння музичної мови та бути зрозумілою для слухача». Наголошується на тому, що вона визначається як мистецтво, яке має вираження через організовану послідовність звуків, темпу, мелодій, ритму та гармонії, та має за мету викликати емоції та впливати на настрій аудиторії (Субота, 2011). У монографії Н. Овчаренко та Я. Шрамка відображене наступне визначення, «музика – мистецтво часу, і музичний твір живе своїм повноцінним життям доти, доки звучить» (Овчаренко, Шрамко, 2018, с. 26).

У найбільш ідеальному, «чистому» і «абстрактному» вигляді закони симетрії та пропорції реалізуються у музиці, безпосередньо феномен часових рухів – коливаннями звуків, їх відносинами, зв'язками і відмінностями, тобто фундаментальними «космічними» властивостями гармонійних коливань в основних параметрах, що мають точні та співмірні числові значення.

У пізнанні хвильових властивостей мікросвіту французькому фізику Луї де Бройля допомогла акустична аналогія – закон коливань струни, згорнутої в кільце (образ стоячої звукової хвилі). Він довів, що акустичний натуральний звукоряд, тобто енергетична мікроструктура «гармонійного звуку, виявляє незмінність, точну сталість своєї симетричної та пропорційної композиції». Симетрія в музиці має глибокий філософський зміст: вона відображає гармонійну взаємодію протилежно спрямованих сил або тенденцій. Характер симетрії визначає рівень і властивості подібних взаємодій протилежних сторін, а ступінь асиметрії – напрямки і рівень відхилень від подібної гармонії (Бергер, 1989, с. 195).

Психологічні установки поведінки та кругозір людини складаються на основі генетичного потенціалу та є відображенням і резонансом у його свідомості образів мистецтва, яке його виховує, та образів людей. Психологічно нас стимулюють і емоційні резонанси, при умові співпадіння біологічних ритмів і полів, обумовлених гармонією їх пропорцій і фаз (Hofstadter, 1979).

Звукова матерія, будучи ритмічно організованим феноменом, на самих різних рівнях впливає на ритми людського організму, тіла. Вона змушує м'язи нашого тіла скорочуватися в певному режимі. Особливі ж скорочення м'язів серця, зміна артеріального тиску та ін. – це симптоми емоційних реакцій. Виникнення ж емоційних симптомів у тілі людини позначається на його емоційному стані, породжує певні емоційні реакції. Саме в основі гармонійного поєднання звуків у музичних творах лежить таке фізичне

явище як резонанс. Резонансу підпорядковані також різноманітні біоритми людського організму, робота його окремих органів, наприклад, биття серця.

Саме гармонійна музика представляє собою могутній лікувальний засіб, дисгармонійна ж – має величезну руйнівну силу. Звук, що не організований відповідно до законів гармонії і ритму – творить хаос. Дану обставину необхідно враховувати, оскільки звукове і більш вишукане музичне середовище – це світ найтоншого (астрального) психічного життя людини, здоров'я якої багато в чому обумовлює інші чинники людського буття.

Гармонійна музика будується за принципом симетрії – пропорційності, правильній відповідності розташування частин щодо центру цілісності. Енергетична структура гармонійного звуку розкриває та забезпечує незмінність, точну сталість своєї симетричності та пропорційності композиції.

Людське вухо потребує постійного надходження інформації з навколишнього світу. Звуковому аналізатору мозку потрібні відповідні звукові подразники. Певний «фоновий шум» – необхідний елемент нормальної діяльності головного мозку тварини і людини. Слуховий орган – своєрідний інформатор організму, який постійно повідомляє мозку про те, що відбувається навколо.

Перенапруження або ж бездіяльність слухових органів призводить до підвищення процесів гальмування в корі головного мозку, змінюючи умовно-рефлекторну діяльність. Це проявляється в порушенні психічного і фізичного стану людини. Якщо звук вплинув на «створення» органу слуху, то можна сказати, що мозок, образно кажучи, у відповідь «створив» із цих звуків музику. Нашому мозку необхідне постійне надходження інформації від органів чуття, а їх відсутність порушує його роботу.

Наука постійно намагається знайти звуковий діапазон, який дозволить лікувати людей від самих різних захворювань. Отримавши результати

новітніх досліджень, науковці починають визнавати резонансний сенс молитви і звуків дзвонів – як найпотужніші джерела енергії, засоби лікування від «невиліковних» хвороб, засоби для очищення Душі, для позбавлення від негативних сутностей.

Фортепіано, звук якого буває дзвінком за своєю акустичною якістю та динамікою, забезпечує яскраві ефекти резонансних звучань. Через молоточкові механізми інструмент відтворює артикуляційно-мовну органіку; струни сприймаються, як голоси явних і потаємних діалогів художнього «Я» і його Всесвіту; а своїм запальним еством фортепіано ніби стискає в своєму потужному полірованому «тілі» глибокий і об'ємний простір тиші, яка в музичних п'єсах відгукується як конкретний поетичний твір.

Композитор XVIII ст. Л. в. Бетховен також висловлював думки про цілющий вплив музики на людину і тварин. Він стверджував, що світ подібний вібруючому звуку, а люди в ньому – струни. У спілкуванні з зовнішнім світом людина сприймає певний діапазон частот – частотно-імпульсивний код, один із найбільш ефективних засобів впливу на психічний стан людини (Віедна, 2021).

Музика має глибший вплив на людину, в порівнянні з іншими видами мистецтва, на чому наголошують у своєму дослідженні Н. Герман та В. Панченко. Особи зі слабкою нервовою системою сприймають та переживають музичні твори більш глибоко (Герман, 2012, с. 322). Під час прослуховування музики, людина не лише виражає свої внутрішні емоції, але й сприймає її образно-емоційний зміст. Композитор втілює свої думки, образи та переживання у звуковому матеріалі, який відображається у свідомості слухача через сприйняття музичного твору. Розуміння музики є складним процесом, він передбачає пошукову аналітично-синтетичну роботу свідомості, спрямовану на виділення та спроможність об'єднати основні елементи музичного твору та їх осмислення (Бєдна, 2023).

О. Безклинською, Г. Бондаренко, Н. Гуральник та Г. Мороз у навчальній програмі висвітлено вплив різних музичних стилів, кожен із яких має свої унікальні особливості та вплив на психічний, фізичний, емоційний стани й навички людини. До них відносяться: «бароко» (сприяє розвитку когнітивних і моторних навичок); «рококо» (допомагає зняти напруження та підвищити настрій); «класицизм» (покращує увагу і розумову концентрацію); «романтизм» (стимулює творчість); «імпресіонізм» (розвиває творчу уяву та допомагає розслабитися) (Гуральник, Мороз, Безклинська, Бондаренко, 2017, с. 14-16).

Музичне виховання має значний вплив на розвиток дітей з аутизмом, через те що, сприяє формуванню їх розумових та творчих здібностей, допомагає покращенню когнітивних функцій, значний вплив на мовленнєві навички через спів та експерименти зі словами та звуками; сприйняття та усвідомлення різних звуків та ритмів сприяє збалансованому розвитку сенсорної системи.

Т. Скрипник, відзначає, що у дітей з аутизмом проявляються вражаючі музичні таланти та високий рівень музичного сприймання. Однак, для встановлення контакту з такими дітьми головною проблемою є складність у зосередженні та частій зміні їх уваги, що можна порівняти з «гойдалками». Разом з тим, спеціально підібрана музика допомагає ефективно зосередити їх увагу та підтримати стійкість процесу сприймання. Діти з аутизмом зазвичай легше взаємодіють з предметами, ніж з людьми, тому музичні інструменти стають важливим посередником для встановлення комунікації між ними (Скрипник, 2010, с. 158).

Ми підтримуємо думку Н. Савельєвої-Кулик щодо важливості обережного вибору музичних творів для дітей з аутизмом, що охоплює такі аспекти та складнощі:

– несумісність пропонованої музики з естетичними уподобаннями та менталітетом дитини;

– відповідність музики психофізіологічному стану дитини, уникнення напруженої музики, щоб не викликати нервового ускладнення;

– музичний матеріал, який базується на передачі негативних емоцій, навіть якщо він має художню цінність для композитора, може негативно вплинути на слухача;

– враховувати обставини при яких використовується певна музика, особливо в рамках педагогічної корекції психологічних порушень, яка може нести небезпеку для емоційного стану слухача;

– важливо уникати гучних звуків, які можуть бути стресовими для організму дитини з аутизмом. Рекомендується розглядати акустичне навантаження як потенційний чинник стресу для вегетативної нервової системи та організму загалом (Савельєва-Кулик, 2014, с. 52-54).

Іноді трапляється так, що реакція дітей з аутизмом на музичні твори буває несподіваною, оскільки їхня поведінка є ірраціональною. Перед вчителем стоїть задача постійного аналізу реакції дитини, щоб виявити ознаки радості чи незадоволення, її здатність до сприймання та запам'ятовування музики, а також бажання до комунікації з іншими дітьми.

У поглядах українських учених при виборі музичних творів для дітей з аутизмом спостерігаються подібності, але кожен автор має свої власні погляди. Давайте розглянемо їх детальніше.

Г. Побережна рекомендує конкретний перелік музичних творів, які «сприяють розвитку уяви та музичної ерудиції дітей» (Побережна, 2007). Серед цих творів варто відзначити класичні шедеври, такі як: Концерт для фортепіано – В. Моцарта, оперу «Кармен» – Ж. Бізе, а також класичні твори, створені спеціально для дітей, наприклад, композиції Е. Гріга, Р. Шумана, В. Косенка, М. Скорика, фольклорні пісні (колискові, веснянки, колядки та щедрівки), які можуть бути корисними. Також важливим музичним матеріалом є сучасні дитячі пісні, включаючи ті, які лунають у мультфільмах, й інструментальна музика, яка сприяє концентрації на творчих завданнях.

Н. Базима та О. Мороз пропонують іншу класифікацію музичних творів, які позитивно впливають на психофізіологічний стан дітей з аутизмом. Вони рекомендують використовувати різні композиції для різних цілей, такі як зняття внутрішніх конфліктів, стимулювання діяльності, подолання втоми, тривожних та депресивних станів. Наприклад, для зняття внутрішніх конфліктів рекомендують Симфонію № 3 – Л. Бетховена, а для стимулювання діяльності – Симфонію № 5 – Ф. Мендельсона-Бартольді. Для подолання тривожних станів можна використовувати мелодії з опер Дж. Верді, а для депресивних станів – симфонічну увертюру «Егмонт» – Л. Бетховена (Базима, Мороз, 2013, с. 6-7). Щоб сприяти спокійному настрою дитини з аутизмом рекомендується обирати музику у помірному темпі. У випадку, коли вам необхідно підбадьорити учня, підняти настрій, необхідно обирати музику у мажорній тональності зі швидким темпом. До прикладу, серед таких композицій, які рекомендує Ю. Марданова, використовують: «Маленька нічна серенада» I та IV частини – В. А. Моцарта; Фінали угорських рапсодій № 6, 11, 12 – Ф. Ліста; «Аве Марія» – Ф. Шуберта; «Лебідь» – К. Сен-Санса та ін. (Базима, Мороз, 2013, с. 6-7).

У своїй статті, дослідниця Р. Призванська розглядає важливе питання про те, які музичні композиції можна використовувати під час занять з дітьми, які мають комплекс психологічний та фізичних порушень. Вона вважає, що це завдання складніше, ніж для дітей, які мають лише порушення інтелекту або розвитку. Для вчителя музики важливо побудувати індивідуальну програму для кожного з учнів, яка враховуватиме рівень розуміння та функціональні можливості кожної дитини, «оскільки реакції таких дітей є непередбачуваними, і загальний підхід може бути недоцільним» (Призванська, 2017, с. 262-263).

Під час роботи з дітьми, які мають аутизм, дослідниця виділила музичні композиції, які сприймаються цією групою дітей найкраще, до них відносяться:

Твори для релаксації: музика В. Моцарта, Ж. Масне, Й. Штрауса, Ф. Шуберта та А. Вівальді.

Заспокійливі твори: музика В. Моцарта, Л. Бетховена, Й. Баха, Т. Альбіноні, М. Бруха та М. Лисенка.

Для стимулювання позитивного настрою та активізації діяльності: музика В. Моцарта, Е. Гріга, М. Лисенка, М. Скорика, К. Дебюссі та інших композиторів.

Для заспокоєння після активності: музика Л. Бетховена, Й. Брамса, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, К. Дебюссі та ін. (Призванська, 2017, с. 262-263).

Пропонуємо узагальнити деякі рекомендації стосовно музичних композицій, які сприяють позитивному впливу на увагу дітей з аутизмом на уроках музики:

- Класична музика: сприяє орієнтації в часі та просторі, розвиває сприйняття звуків та підвищує концентрацію уваги.

- Фольклорна музика: розвиває мелодійне та ритмічне сприйняття.

- Музика з мультфільмів та фільмів: має багатий емоційний спектр, що сприяє розвитку емоційного сприйняття і прояву інтересу до музики.

- Музика різних народів світу: розширює кругозір і надає нові враження, вона може зацікавити дітей оскільки включає цікаві ритми та мелодії.

- Музика без слів: підходить для дітей, які важко сприймають тексти пісень, створюючи спокійну атмосферу для навчання.

- Інструментальна музика: сприяє розвитку уваги, концентрації та музичних навичок.

- Музика різних епох і стилів: враховує різноманітні вподобання дітей і сприяє розвитку їхнього музичного смаку, до такої музики можна віднести твори різних жанрів, такі як джаз, рок, електронна музика й інші.

Таким чином, виявлення впливових чинників стосовно музичних творів на когнітивні функції дітей з аутизмом на уроках музики постає для нас

важливим завданням, адже такі діти відрізняються специфічним сприйняттям музики. Уроки музики відіграють значну роль у корекції когнітивних функцій цих дітей, сприяючи поліпшенню їхньої поведінки та здатності до комунікації, а також сприяють покращенню їхнього психічного стану. Музика допомагає знизити рівень стресу та агресії, покращити настрій і розвинути креативність та фантазію у дітей з аутизмом.

Висновки до другого розділу

Дослідження науково-методичних підходів до педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, призвело до аналізу та обґрунтування наукових підходів й основних принципів положень щодо розробки методики покращення уваги під час навчання музики. Для забезпечення сприятливих умов та продуктивного запровадження методики та її компонентів були ідентифіковані необхідні педагогічні умови для педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики. З'ясовано музичні чинники, які впливають на когнітивні функції дитини, та безпосередньо на увагу.

1. Теоретичною базою у контексті вивчення педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами, до яких ми відносимо дітей з аутизмом, є у нашому дослідженні **когнітивний науковий підхід**, який посідає значущу позицію, оскільки когнітивний підхід є одним з провідних концептуальних підходів у психології та педагогіці, який акцентує увагу на пізнавальних процесах, сприйнятті, мисленні та розумовому розвитку людини. Когнітивний підхід уможлиблює регуляцію розгляду уваги як одного з ключових психологічних процесів, що впливають на сприйняття, розуміння та засвоєння інформації. У нашому дослідженні застосовується **сугестивний науковий підхід** який базується на використанні сугестії, або впливу певних слів, ідей, та методів, що сприяють позитивним змінам у психічних процесах дитини на уроках музики.

Нами з'ясовано, що **індивідуально-комунікативний науковий підхід** є важливою складовою в корекції уваги дітей з аутизмом, оскільки кожен учень має власні унікальні особливості та відчуття, але вони мають потребу в спілкуванні, навіть коли це не проявляється, тому важливо встановлювати комунікаційні зв'язки з дотриманням їхніх індивідуальних потреб та обмежень. Також нами залучено для корекції уваги **музикотерапевтичний науковий підхід** у зв'язку з тим, що його функціоналом є використання музичних інструментів, співу та рухів під час музичних занять у корекційних цілях.

2. Ми виділили основні принципові положеннями методики педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом: *принцип навіювання; принцип фасилітації; принцип усвідомленого сприйняття; принцип релаксації.*

3. Організуючи навчальну роботу в інклюзивному класі, ми дійшли висновку, що педагогічні умови є ключовим фактором, що впливає на організацію та здійснення навчально-виховного процесу й впливає на результативність корекції уваги дітей з аутизмом у процесі навчання музики. Нами виділено наступні педагогічні умови: *застосування принципу індивідуального підходу; використання візуальної підтримки у навчанні; створення емоційно безпечного та позитивного фону уроку; використання музики як засобу комунікації; урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики.*

4. У дослідженні ми наполягаємо на тому, що виявлення впливових чинників музичних творів на когнітивні функції дітей з аутизмом на уроках музики стоїть важливим завданням, адже такі діти мають специфічне сприйняття музики. Нами було узагальнено деякі рекомендації стосовно музичних композицій, які сприяють позитивному впливу на увагу дітей з аутизмом на уроках музики: класична та фольклорна музика; музика з мультфільмів та фільмів; музика різних народів світу; музика без слів; інструментальна музика; музика різних епох і стилів.

РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ

3.1. Розробка критеріального апарату для оцінки сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

Метою констатувального етапу стало з'ясування наявного стану розвиненості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Для ефективного досягнення мети констатувального експерименту ми залучили сукупність теоретичних і емпіричних методів педагогічного дослідження. Було використано наступні методи: бесіду, педагогічні спостереження, анкетування, усне опитування, застосування творчих завдань тощо.

З метою діагностування стану сформованості уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку нами було проведено експериментальне дослідження на базі Комунального закладу «Спеціальна Школа «Гармонія» Кам'янської міської ради (Спецшкола «Гармонія»), м. Кам'янське. Експериментальне дослідження проводилося в першому семестрі 2022-2023 н.р. В експерименті взяли участь 19 осіб молодшого шкільного віку (7-9 років). Експериментальна робота включала констатувальний, розвивальний та завершувальний етапи.

Визначення наявних рівнів сформованості структурних компонентів феномена уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку нами було розроблено відповідний критеріальний апарат.

З метою з'ясування рівня сформованості *мотиваційного компонента* обрано наступний критерій: *здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва*. У процесі констатувального експерименту були задіяні діагностичні завдання

щодо таких мотиваційних показників, як наявність інтересу до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів; вияв емоційного відгуку під час слухання музичних творів; концентрація уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання.

I показник – наявність інтересу до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів. Саме інтерес до музичного мистецтва, на нашу думку, активізує увагу та пізнавальну діяльність у відповідному напрямі, спонукаючи учня до музичної та творчої діяльності шляхом генерації позитивних емоцій. Сформований інтерес до звукової палітри та різноманітних музичних інструментів забезпечує продукування емоційного відгуку щодо прослуховування, виконання та опрацювання зразків музичного мистецтва.

З метою діагностування сформованості інтересу до музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів нами було застосовано метод спостереження, який використовувався під час уроків музики, а також у позаурочній діяльності, зокрема, під час музичних вечорів дозвілля, концертних заходів, з якими до навчального закладу приїжджали артисти, студенти музичних навчальних закладів тощо. Також було використано вербальні методи: бесіди та усне опитування дітей. Результати діагностування засвідчили, що 21,05% респондентів мають інтерес до означеної групи знань, з легкістю ідуть на контакт. 31,58% опитаних виказали помірний інтерес до творчих завдань. 47,37% дітей були не зацікавлені музикою, не йшли на контакт із вчителем.

II показник – наявність емоційного відгуку під час слухання музичних творів – є вельми значущим для цього критерію, оскільки демонструє особистісну спрямованість кожного учня на заняття творчою музичною діяльністю.

З метою дослідження емоційного відгуку під час слухання музичних творів було використано метод педагогічного спостереження, а також метод

фіксації та аналізу міміки й жестикуляції дітей під час звучання музичних творів. Нами було використано наступні твори, які звучали у записі: українські народні дитячі пісні (обр. Я. Степового): «Розлилися води», «Господарство», «Я Коза-Дереза»; «Веснянка», музика Я. Степового, слова Л. Глібова та ін. (Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, 2006). Проведене спостереження засвідчило, що 10,53% респондентів мають високий рівень емоційного відгуку щодо слухання і реагування на музичний репертуар, 21,05% – середній рівень, 68,42% дітей мають низький рівень, вони не зацікавлені у музичному мистецтві.

III показник – концентрація уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання.

Для діагностики концентрації уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання, ми використовували музичні аудіофрагменти, представлені у різних емоційних станах (наприклад, радість, смуток, гнів тощо). Задачею дітей було сконцентруватися на емоціях, які вони відчують під час прослуховування кожного фрагмента. Учням було поставлено низку запитань: «Вам було радісно, слухаючи цю музику?»; «Чому саме ця композиція здавалася вам веселою (або сумною, спокійною та ін.)?»; «Які образи (маму, тваринку) чи історії ви уявляєте, коли слухаєте цю музику?»; «Якою діяльністю ви б займались під цю музику (танцювали, відпочивали та ін.)?». Також використовувалось педагогічне спостереження за мімікою, жестами та поведінкою дітей під час звучання музики.

Результати досліджень показали, що більшість учнів мають низьку здатність до концентрації уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання. За результатами констатувального експерименту, 10,53% респондентів демонструють високий рівень концентрації уваги на передачі власних емоцій, було безпомилково визначено характер твору та здатність до образного мислення, проявлена зацікавленість у виконанні

завдання; 15,79% емоції було виражено невербальними засобами комунікації, складності у поясненні своїх емоцій та частково виконане завдання; 73,68% не реагували на поставлені завдання, невміння фокусувати увагу, відсутність спроби до спільної комунікації.

Таким чином, дослідивши показники, ми маємо змогу охарактеризувати критерій – здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва – шляхом розподілу опитаних за рівнями сформованості мотиваційного компонента уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку на основі статистичного узагальнення отриманих даних.

Таблиця 3.1

Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційного компонента (критерій – здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва) за результатами констатувального експерименту

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
I	4	21,05	6	31,58	9	47,37
II	2	10,53	4	21,05	13	68,42
III	2	10,53	3	15,79	14	73,68
В цілому для критерію	3	15,79	4	21,05	12	63,16

Диференціація опитаних за рівнями сформованості показників критерію – здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва – за результатами констатувального експерименту наведено у таблиці 3.1.

З метою дослідження сформованості *пізнавально-комунікативного* компонента уваги дітей з аутизмом у процесі навчання музики визначено критерій – *ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного*

твору та було встановлено наступні показники: вияв здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків; наявність творчого реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів; спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань.

Діагностування I показника – вияву здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків – на етапі констатувального експерименту здійснювалось за допомогою діагностично-ритмічних завдань. Діагностика почуття ритму, виявлялася в процесі виконання діагностично-ритмічних завдань на визначення ритмічного малюнка прослуханого музичного твору або його елемента, а також у процесі різних музичних ігор.

Для визначення рівня сформованості музично-ритмічного відчуття учнів застосовувалася методика Л. Єгорової, яка включає тест-гру на розуміння ритму під назвою «Долоньки». Учні співали пісні та одночасно відтворювали їхні метричні малюнки долонями. Оцінювались результати за критеріями, включаючи точність відтворення метричного малюнка, наявність метричних порушень та використання голосу.

Також проводилася гра «Повтори мелодію» для визначення рівня розвитку звуковисотних уявлень учнів щодо вокального відтворення мелодій. Для цього використовувалися прості мелодії та пісеньки. Учні співали відому пісеньку та повторювали мелодію, відтворену вчителем на інструменті. Використані методики дозволили оцінити здатність учнів до виконання творчих завдань, які вимагали використання їхніх слухо-моторних можливостей, та визначити рівень їхнього розвитку на основі наявних знань.

За результатами дослідження встановлено, що лише 5,26% опитаних виконали завдання безпомилково, 36,84% учнів частково правильно виконали завдання, тоді як 57,90% дітей не розуміли поставлені завдання або відмовлялися йти на контакт.

II показник – наявність творчого реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів, що проявляється у виконанні відповідних завдань та розумінні понять. Відчуття ладу охоплює емоційну відповідь на характер твору та здатність реагувати на зміни настрою в ньому, а також сприйняття відчуття тяжіння звуків.

Для оцінки цього показника застосовувалося декілька діагностичних завдань. Вчитель виконував співзвуччя (ноти, інтервали або акорди) і потім пропонував дітям визначити кількість звуків, які входять у це співзвуччя, а також оцінити, як воно звучить – весело чи сумно. Для оцінки ладового сприйняття також використовувались завдання на адекватне розуміння характеру музики та виявлення різниць у настроях, а також завдання на відтворення закінчень мелодій, які перервалися на нестійких нотах тощо.

У завданні, спрямованому на виявлення тембрових контрастів, використовувались різні музичні та шумові інструменти. Учні повинні були слухати тембр інструмента з заплющеними очима і назвати цей інструмент.

Результати досліджень показали, що більшість учнів мають низьку здатність до розуміння ладових та тембрових контрастів. За результатами констатувального експерименту 5,26% респондентів демонструють високий рівень сприйняття ладових та тембрових контрастів, 26,32% можуть виконувати ці завдання частково, 68,42% не реагують на завдання.

III показник – спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань. Групова музична діяльність, сприяє розвитку соціальних та когнітивних навичок. Це включає розуміння інших людей, їхніх емоцій, та здатність взаємодіяти з ними. У музичному контексті діти з аутизмом вивчають спільні правила та спілкуються через мову музики, що сприяє розвитку уваги до інших та реакції на їхні сигнали.

Для аналізу цього показника було зроблено відеозапис під час групових музичних завдань та ігор, що надалі допомогло детальніше проаналізувати

тон голосу дітей, вираз обличчя, жести, що вказують на емоційну взаємодію; їх сенсорні особливості під час контактування з іншими дітьми.

Проведене спостереження засвідчило, що 15,79% респондентів мають високий рівень емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями, 15,79% – середній рівень, 68,42% дітей з аутизмом мають низький рівень, проявляють відчуженість та уникають взаємодії з іншими дітьми.

Диференціація учнів за рівнями прояву II критерію – ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору – за результатами констатувального експерименту подана у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл респондентів за рівнями сформованості пізнавально-комунікативного компонента (критерій – ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору) за результатами констатувального експерименту

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
I	1	5,26	7	36,84	11	57,90
II	1	5,26	5	26,32	13	68,42
III	3	15,79	3	15,79	13	68,42
В цілому для критерія	2	10,52	5	26,32	12	63,16

З метою дослідження рівня сформованості *творчо-діяльнісного компонента* уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку необхідним є здійснення вимірювань згідно відповідного критерію – *міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності*. Нами було визначено наступні показники: *вияв слухо-зорових уявлень у процесі малювання під музику; вияв здатності до виконання музично-творчих завдань; прояв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей*.

I показник сформованості творчо-діяльнісного компонента – вияв слухо-зорових уявлень у процесі малювання під музику – музика стимулює

творчість і допомагає виражати емоції через малюнок, що підвищує концентрацію уваги на роботі (на самому процесі).

Для діагностування цього показника використовувалась методика «Намалюй почуту музику», яка включає завдання: визначити настрій твору, дати йому назву, підібрати слова для опису і зобразити почуте в своєму малюнку у відповідних до настрою музики фарбах. Таким чином, можна зробити висновок, що 10,52% дітей відчули твір і на малюнку передали свої відчуття. 31,58% – з середнім рівнем музично розвитку були не так точні в відповідях: вони малювали те що вміли. 57,90% дітей просто водили олівцем по аркушу.

II показник – вияв здатності до виконання музично-творчих завдань – було проведено на основі методу педагогічного спостереження на заняттях музики, використовувався метод оцінювання результатів самостійного виконання музично-творчих завдань, це гра на дитячих музичних інструментах та спів під музичний супровід.

Результати вимірювань засвідчили, що 10,52% респондентів, виявляють здатність до виконання музично-творчих завдань на належному рівні, 36,84% володіють означеними вміннями не в повному обсязі, 57,90% опитаних майже не справляються з поставленими завданнями.

III показник – вияв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей. На цьому етапі нами використовувалися наступні методи:

1. Звукова подорож. Учням надавалась карта (або опис) музичного світу, що складалась з різних «областей» звуків (наприклад, ліс, річка, космос, місто). Завданням дітей було створити звукову подорож через цей світ, використовуючи інструменти чи голос. Наприклад. Необхідно було створити звукову подорож в музичному лісі, використовуючи інструменти, щоб передати звуки птахів, листя, вітру тощо.

2. Музичний Діалог. Учнів поділили на пари та кожній парі надавались інструменти. Діти музично взаємодіяли, як у діалозі, створюючи спільну

історію. Наприклад. Було створено музичний діалог між двома персонажами, один інструмент відповідав на звуки іншого, як у розмові.

3. Музичний калейдоскоп. Учні створювали музичний калейдоскоп, в якому вони по черзі додавали свої музичні ідеї до загального композиційного «зображення». Наприклад. Учитель починав з короткого музичного фрагмента. Потім кожен учень додавав до нього інші звуки та мелодії, по черзі створюючи музичний калейдоскоп.

4. Інструментальні експерименти. Дітям надавались прості музичні інструменти, такі як дерев'яні палички чи іграшкові молоточки, їм необхідно було створити різні звуки та ритми.

За результатами дослідження ми констатуємо, що 21,05% респондентів, виявляють здатність до виконання завдань імпровізаційного характеру на належному рівні, 26,32% володіють означеними вміннями не в повному обсязі, 52,63% учнів не виявили бажання до виконання завдань.

Результати діагностування рівнів сформованості творчо-діяльнісного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики, критерієм якого є міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності, дозволяють здійснити розподіл учнів на групи високого, середнього та низького рівнів (таб. 3.3).

Таблиця 3.3

Розподіл респондентів за рівнями сформованості творчо-діяльнісного компонента (критерій – міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності) за результатами констатувального експерименту

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
I	2	10,52	6	31,58	11	57,90
II	2	10,52	7	36,84	10	52,63
III	4	21,05	5	26,32	10	52,63
В цілому для критерію	3	15,79	6	31,58	10	52,63

Наукове узагальнення отриманих результатів констатувального експерименту у відповідності до вищезазначених критеріїв і показників оцінки сформованості мотиваційного, пізнавально-комунікативного та творчо-діяльнісного компонентів щодо розподілу дітей молодшого шкільного з аутизмом за трьома рівнями сформованості уваги подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл респондентів за рівнями сформованості уваги за результатами констатувального експерименту

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва	3	15,79	4	21,05	12	63,16
Ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору	2	10,52	5	26,32	12	63,16
Міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності	3	15,79	6	31,58	10	52,63
Загальний рівень сформованості уваги	3	15,79	5	26,32	11	57,89

Таким чином, наукове узагальнення результатів констатувального експерименту дозволяє констатувати про значне переважання низького рівня сформованості уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку. Адже на низькому рівні знаходиться 57,89% респондентів, що майже на 16 %

перевищує сумарний показник середнього та високого рівнів ($15,79 + 26,32 = 42,11\%$).

На основі аналізу наведених вище результатів констатувального експерименту відповідно до вищезазначених показників оцінки сформованості досліджуваного феномена нами було визначено зміст і надано відповідні характеристики низького, середнього та високого рівнів сформованості уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку на заняттях музики.

Низький рівень.

Діти демонструють обмежений інтерес до музичних завдань, музичних інструментів та часто проводять час в ізоляції від них. Брак інтересу або його слабкість гальмує творчий розвиток, активність на уроках і набуття відповідних навичок, що заважає задоволенню художніх й естетичних потреб у прослуховуванні, виконанні та аналізі музичних творів. Емоційний відгук дітей під час слухання музичних творів проявляється доволі обмежено, їхні вирази обличчя та жести пригнічені або відсутні під час прослуховування різних музичних творів. Мотивація для поглиблення знань у галузі музичного мистецтва здебільшого не стійка, оскільки зовнішні фактори подразнюють їхню увагу. Проявляються труднощі в концентрації, розумінні та вираженні власних емоцій, що впливає на здатність виражати їх через музику.

На музичних заняттях проявляється недостатньо виражена здатність учнів до відтворення музичних звуків і ритмів. Також спостерігається відсутність значного інтересу з їхнього боку до завдань, спрямованих на покращення їхнього ритмічного відчуття. Труднощі у розрізненні змін в ладових і тембрових характеристиках музики. Діти виявляють труднощі у вирішенні конфліктних ситуацій та уникати взаємодії з іншими дітьми, що призводить до самотності.

Діти мають труднощі зі співставленням музичних вражень з візуальними образами на полотні. Малюнки відділені від музичного образу та не відповідають емоціям, які передаються. Спостерігається невизначеність щодо власних музичних уподобань. Рівень підготовленості учнів у сфері музичних знань обмежується розпізнаванням здобутої інформації, яку вони отримали на уроках музики, і лише частковим відтворенням цієї інформації. Запізнення у розвитку мовленнєвого апарату обмежувало здатність до точного відтворення музичних мелодій, висловлювати свою думку та співати у колективі. Стрес або страх перед невідомістю, пов'язаними з імпровізацією в музиці, спонукали дітей уникати цієї діяльності.

Середній рівень.

Інтерес до звукової палітри музичного мистецтва та музичних інструментів розвивається, але залишається нестійким. Діти на цьому рівні проявляють обмежений інтерес до певних аспектів музики та можуть виявляти обмежену відкритість до різних музичних жанрів та інструментів. Притаманний емоційний відгук під час слухання музичних творів, хоча це менш інтенсивно проявляється в порівняно зі здоровими дітьми. Вони виражають свої емоції через вираз обличчя або жести. Здатні виражати свої емоції під час музичного сприймання, але це робиться зі зусиллям і потребує спеціальної підтримки.

Учні здатні до співпраці з однокласниками під час музичних виступів та завдань, терпляче відносячись до інших учасників навчального процесу. Діти виявляють розуміння основних положень у сфері розвитку слухо-ритмічного та ладо-тембрового відчуття.

Виявлення на уроках слухо-зорових уявлень помірне, здатністю асоціювати музичні враження з візуальними елементами на аркуші паперу. Особа вдається до малювання, яке в певній мірі передає атмосферу та емоції музики, але це ще не завжди буває повністю виразним. Учні виявляють

інтерес до набуття музично-теоретичних знань та відповідних умінь з метою отримання позитивної оцінки з боку вчителя.

Вияв художньо-естетичних потреб щодо творчого самовираження під час виконання музичного завдань. На середньому рівні, учні проявляють впевненість у вираженні своїх музичних думок. Вони здатні аналізувати музичні композиції на більш глибокому рівні та розуміти основні музичні поняття. Здатні до створення більш виразних музичних композицій, відкритості до імпровізації в музиці та готові спробувати нові музичні ідеї. Запізнення у розвитку мовленнєвого апарату залишається, але більша впевненість у використанні мовленнєвих навичок у музиці (спів).

Високий рівень.

Інтерес до звукової палітри музичного мистецтва та музичних інструментів є вираженим і глибоким. Діти виявляють велике зацікавлення в музиці та музичних інструментах, і вони активно досліджують різні музичні аспекти. Діти з аутизмом на високому рівні проявляють емоційну відкритість під час слухання музики, їхні емоційні реакції більш виразні, проявляють особливу здатність концентрувати увагу на передачі власних емоцій під час музичного сприймання. Проте, навіть на цьому рівні, їхні емоційні відгуки лишаються непередбачуваними, ніж у дітей без аутизму. Учні на уроці музики виявляють глибокий та стійкий інтерес до творчих завдань, пов'язаних з музичним мистецтвом, і цей інтерес супроводжується виразними позитивними емоціями. Проявлений стійкий інтерес забезпечує відповідно пізнавальну активність до набуття знань, а також стійкий характер продукування художньо-естетичних потреб щодо творчого самовираження під час виконання музичних творів.

Діти цього рівня здатні уважно слухати музику, розуміти її емоційну виразність і вміють виражати свої почуття через засоби музичної виразності, такі як динаміка, темп, мелодія та ритм. Під час уроків музики учні демонструють високий рівень здібності до відтворення музичних звуків і

ритмів, а також виражають значний інтерес до завдань, спрямованих на розвиток їхнього музично-ритмічного сприйняття. Під час оцінювання їх музичного чуття, учні виявили навички точного розпізнавання характеру музики та відмінностей у настроях, а також здатність завершувати мелодії, які були перервані. У завданні, що включало аналіз тембрових контрастів з використанням різних музичних і шумових інструментів, учні легко впізнавали музичний інструмент. Вміння співпрацювати з іншими учнями, сприймати їхні музичні ідеї та спільно створювати музику.

Слухо-зорові уявлення виразні та досконалі. Особа здатна відтворити музичні враження на папері в деталях та передати емоції, які викликала музика, через власні малюнки. Малюнки яскраві, виразні та повністю відповідають атмосфері музичного твору. Відкриті до творчого процесу, вміють імпровізувати, розгортати свої музичні ідеї та виражати їх через голос, інструменти або інші звуки. Відчувають впевненість у своїх музичних (творчих) можливостях. Діти з аутизмом, які мають високий рівень, проявляють нешаблонне мислення, що виявляється у їх здатності створювати кілька варіантів розв'язання творчих завдань.

В таблиці 3.5 представлена компонентна структура педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики. Вона подається із змістовим узгодженням всіх компонентів та розробленими критеріями оцінки розвиненості досліджуваного феномена та їх показниками.

Весь процес моделювання методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особовими потребами, аутизмом у процесі навчання музики ми представили у загальній схемі на рисунку 3.1. із урахуванням усіх складових цієї моделі з відповідним змістом для компактної візуалізації взаємодії всіх елементів представленої моделі від створення методики до її результату: поліпшення стану уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом на уроках музики.

Компонентна структура педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва	– наявність інтересу до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів; – вияв емоційного відгуку під час слухання музичних творів; – концентрація уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання.
Пізнавально-комунікативний	Ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору	– вияв здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків; – наявність творчого реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів; – спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань.
Творчо-діяльнісний	Міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності	– вияв слухо-зорових уявлень у процесі малювання під музику; – вияв здатності до виконання музично-творчих завдань; – прояв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей.

Повний методологічний цикл моделювання процесу педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку представимо на рисунку 3.1.



Рис. 3.1. Схема моделі методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики

3.2. Методична система педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики

З метою перевірки методичної системи педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики на базі Комунального закладу «Спеціальна Школа «Гармонія» Кам'янської міської ради (Спецшкола «Гармонія»), м. Кам'янське, було проведено формувальний експеримент. Він проводився поетапно в умовах навчально-виховного процесу.

До участі у формувальному експерименті було залучено 19 молодших школярів з аутизмом (7-9 років). До складу експериментальних груп (ЕГ) було включено 10 дітей, до складу контрольних груп (КГ) – 9 дітей.

Оскільки систему педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку ми визначили в якості комплексу структурних компонентів, то на I етапі відбувався розвиток мотиваційного компонента, на II етапі – пізнавально-комунікативного, на III – творчо-діяльнісного компонента.

Перший етап експерименту – **адаптаційно-пропедевтичний** – відбувся у першій чверті 2022-2023 н.р., він включав комплексне застосування низки вербальних методів, методів мотивації мистецького навчання, інтерактивних методів тощо, поєднуючи їх із образно-демонстраційними засобами музичного мистецтва.

На адаптаційно-пропедевтичному етапі з дітьми з аутизмом, для яких характерним є часте перебування у стресовому стані, вчитель музики має дотримуватися певних педагогічних умов таких, як *застосування принципу індивідуального підходу; створення емоційно безпечного та позитивного фону уроку; використання візуальної підтримки у навчанні; урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики.* **Створення емоційно безпечного та позитивного фону**

уроку, що є метою **адаптаційно-пропедевтичного етапу**, має не тільки пом'якшити патологічні прояви аутизму, але й уможливити *почуття безпеки та довіри* – цих фундаментальних станів, які дозволять адаптувати дитину з аутизмом до процесу педагогічної корекції уваги зокрема та процесу музичного навчання у цілому.

На адаптаційно-пропедевтичному етапі відповідно до означеної мети постає *завдання щодо своєрідного підлаштування під психічні прояви дитини*. Це можливо за умови використання *методів педагогічного спостереження та аналізу комунікативних сигналів, які виявляє дитина*. За допомогою означених методів учитель музики осмислює, що радує дитину з аутизмом, а що дратує, тривожить, збуджує тощо. Ці методи дозволяють встановити, які ситуації є для дитини комфортними, а які – дискомфортними.

На цьому етапі нами, окрім зазначених вище методів, використовувались:

- групи вербальних методів – пояснення, розповіді, бесіди;
- групи методів мотивації мистецького навчання – метод заохочення до музичної діяльності, музичні ігри.

Але провідна роль на цьому етапі відводилася групі методів налагодження контакту з дітьми з аутизмом, створення позитивної емоційної атмосфери довіри й безпеки.

Перша підгрупа методів, яка є необхідною для налагодження контакту з дітьми з аутизмом, створення доброзичливої атмосфери у класі, включає методи співробітництва, метод пізнавальних ігор, методи практичного музикування, методи активізації уваги.

З другої підгрупи методів стимулювання інтересу та емоційного відгуку були застосовані наступні методи: метод демонстрації музичних звуків та творів для розвитку інтересу до звукової палітри музичного мистецтва, що сприяв стимулюванню в учнів інтересу до світу музичних звуків; метод розповіді та бесіди про музичне мистецтво. Означені методи

застосовувалися з метою підтримки й розвитку позитивного ставлення дітей з аутизмом до педагогічної корекції уваги на основі застосування засобів музичного мистецтва.

I показник – наявність інтересу до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів.

На цьому етапі нами були залучені обидві підгрупи методів, а також відповідні прийоми та засоби. Для встановлення комунікації ми використали три блоки, а саме:

I блок містив різноманітні методи, які розширюють можливості та індивідуальний підхід до невербального контакту. Серед цих методів можна виділити такі як «вітання», «невербальна розминка», «передача почуттів по колу», «коло з підтримкою», «емоційний ланцюжок» та «рівень довіри». Дані вправи допомагали спільній комунікації, розширити внутрішні кордони та залучити до дії кожную дитину.

II блок складався з комплексу методів і прийомів, спрямованих на підвищення ефективності невербального спілкування та розвиток здатності аналізувати невербальну інформацію. Серед них можна виділити «мімічні маски», «контакти очей», «вибір партнера без слів», «незвичайні розмови» (наприклад, через скло), «фото для пам'яті», та «створення портретів казкових персонажів, тварин та ін.».

III блок охоплював комплекс методів, спрямованих на розвиток соціальної та перцептивної здатності дітей з аутизмом, а також покращення їхньої здатності аналізувати та синтезувати невербальну поведінку оточуючих. До цього блоку належали такі методи як «Хто це?» (створення образу тварин, вивчення вокальної міміки та рухового образу) та «Я – не Я» (перевтілення однієї дитини в іншу).

Для налаштування дітей з особливими потребами перед навчальною діяльністю, ми виділяти 5-7 хвилин на емоційно-психологічну підготовку. Для зосередження уваги дітей, використовувались вправи, які виконуються

фронтально, але кожен учень виконував їх самостійно (Кононко, 2010, с. 135). Важливо було організувати роботу так, щоб всі діти працювали одночасно, зміст вправ був різноманітним, включаючи розвиваючі вправи (спів та фізичні вправи).

Для розвитку інтересу в дітей з аутизмом до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів використано наступні методи та засоби:

- музичні завдання для залучення уваги, що передбачали підняття руки при зміні виконавців, мелодії та музичних інструментів;

- практичне музикування, яке передбачало слухання та наслідування голосом окремих музичних звуків, виконаних різними тембрами голосу та різними тембрами музичних інструментів – клавішних, духових, струнних та ін.;

- слухання й спів пісень, зокрема, зразків українського дитячого фольклору – колискових («Котику сіренький», «Ой ходить сон»), ігрових, жартівливих пісень («Ой на горі жито, сидить зайчик», «Грицю, Грицю до роботи», «Подоляночка» та ін.), які завдяки наспівності, яскравості музичних зворотів і образності, складають «золотий фонд» музичного навчання молодших школярів;

- ознайомлення з тембрами дитячих музичних інструментів – металофону, бубна, сопілки, музичного трикутника тощо, причому вчитель спочатку особисто демонструє звучання інструментів, а потім дозволяє дітям самостійно видобувати музичні звуки;

- музична ілюстрація розповідей, казок, та бесід із дітьми.

Оцінювання проводилось за дев'ятибальною шкалою (1-3 бали – низький рівень; 4-6 балів – середній рівень; 7-9 балів – високий рівень) за кожним розроблений показник. З метою діагностування розвиненості наявності інтересу до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів нами було застосовано метод спостереження, який

використовувався під час уроків музики, а також у позаурочній діяльності, зокрема, під час музичних вечорів дозвілля, вистав лялькового театру у музичному супроводі, під час шкільних концертних заходів. Також було використано вербальні методи бесіди та усного опитування дітей. Результати діагностування засвідчили, що 40,0% респондентів мають інтерес до означеної групи знань, з легкістю ідуть на контакт 30,0% опитаних виказали помірний інтерес до творчих завдань. 30,0% дітей були не зацікавлені музичним мистецтвом, не йшли на контакт з вчителями.

II показник – вияв емоційного відгуку під час слухання музичних творів.

Створення творчого оточення для дітей з аутизмом є важливим завданням. Музика грала значущу роль у їхньому розвитку, сприяючи емоційному відгуку та власній творчій уяві. На цьому етапі важливо було дотримуватися таких педагогічних умов: *використання візуальної підтримки у навчанні*, яка допомагала зосередити увагу на музичному творі та його контексті; *урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики*, ми не застосовували музичні приклади без логіки розвитку.

Під час слухання музики ми виділили два аспекти, які сприяють активній музичній діяльності цих дітей: участь у музичній діяльності та уявне розуміння музичного змісту. Участь дітей у музичному процесі виражалася в тому, чи присутні рухи тілом під музику, або підсвідомо наспівували вони мелодію, або вистукували сильні долі такту.

Музично-педагогічне значення творів класичних композиторів полягає в тому, що вони сприяють гармонізації соціальних, емоційних та моральних напрямків розвитку дітей. Твори Й. Баха, А. Вівальді, Г. Генделя, Л. Бетховена, Ф. Шопена, К. Сен-Санса та інших композиторів впливають на формування внутрішньої причетності дітей до духовної культури та гуманності. Подібний вплив ми проєктували на основі інваріантів

узагальнених емоційних моделей, підсумовуючи закономірності загальних ознак емоційності в житті та музиці.

Емоції печалі ми асоціювали з повільним темпом, мінорним акордом, поєднанням низького та високого регістрів, розміреним ритмом («Місячна соната» – Л. Бетховен; «Пісня Сольвейг» з сюїти «Пер Гюнт» – Е. Гріг; Ноктюрн с-топ – Ф. Шопен; «Адажіо» – С. Барбер; «Адажіо» – Т. Альбіноні; Концерт «Аранхуес», II частина – Х. Родриго; «Мелодія» – М. Скорик). Емоції спокою – повільний темп, мажорна тональність, приглушений тембр та середній регістр (Прелюдія C-dur, I ДТК – Й. Бах; Ноктюрн № 2 – Ф. Ліст; Ноктюрни – Ф. Шопен; «Павана» – Г. Форе; «Затонулий собор» та «Кроки на снігу» – К. Дебюссі). Гнів виражався за допомогою швидкого темпу, мінорної тональності, світлого тембру, гострим ритмом та середньо-високим регістром, що створювало драматичний, схвильований або тривожний настрій з пристрасними та героїчними відтінками (Етюд «Революційний» – Ф. Шопен; «Зима» з циклу «Пори року» – А. Вівальді).

Емоція радості проектувалася за допомогою швидкого темпу, мажорної тональності, середнього та високого регістрів, що передавало радісний настрій («Весна» з циклу «Пори року» – А. Вівальді; «Полька-піщикато», «Вічний рух» – Й. Штраус; Увертюра до опери «Вільгельм Телль» – Дж. Россіні).

Працюючи з дітьми з аутизмом, перед нами стояла задача сприяння позитивної реакції на музику та зняттю емоційної дисгармонії. Для правильного вибору музичних творів важливо розуміти функціональні ознаки, які відображають психофізичний сенс музики. Збільшення кількості емоційно-образних опор сприяло навчанню дітей побудові логічних ланцюжків та надійній фіксації понять у пам'яті, що відбувається завдяки концентрації уваги. Для цього дітям пропонувалось слухати музику з закритими очима, щоб вони могли уявити її образи більш живо.

З метою дослідження емоційного відгуку під час слухання музичних творів нами було використано метод педагогічного спостереження, а також метод електронної фіксації та аналізу міміки й жестикуляції дітей під час звучання музичних творів. Проведене спостереження засвідчило, що 30,0% респондентів мають високий рівень емоційного відгуку щодо слухання і реагування на музичний репертуар, 50,0% – середній рівень, 20,0% дітей мають низький рівень прояву цього показника.

За III показником – концентрація уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання – відзначається важливістю та актуальністю в контексті сучасних наукових досліджень та практичної роботи з цією особливою категорією дітей.

Враховуючи індивідуальні особливості сприймання та комунікації дітей з аутизмом, розвиток їхньої здатності концентрувати увагу на власних емоціях у музичному контексті є важливим для покращення соціальної адаптації та сприяє їхньої взаємодії зі світом. На власному досвіді ми переконалися, що активний розвиток уваги під час музичного сприймання має додатковий позитивний вплив на емоційний стан дітей з аутизмом. Цей процес дозволяє їм більше свідомо виражати свої емоції та зменшує рівень стресу. Враховуючи можливість обмеженої вербальної комунікації дітей з аутизмом, музика слугувала ефективним інструментом для виразу емоцій та думок.

Нами було запропоновано дві методики концентрації уваги на передачі емоцій під час музичного сприймання дітьми з аутизмом:

Методика 1: «Музичні казки».

Заздалегідь була підготовлена вибірка музичних композицій різних стилів та настроїв. До цієї методики ми залучили композиції, які передають різні емоції.

Пояснення завдання: Розпочинаючи урок, дітям пояснили, що ми разом відправляємося в «музичну казку». Запитуючи, які емоції вони відчувають перед тим, як почати?!

Прослуховуючи першу композицію, ми попросили дітей уважно слухати музику. Під час прослуховування, заохочували їх виражати свої емоції за допомогою жестів, міміки та звуків, які вони виберуть.

Після прослуховування спільно обговорили, які емоції вони відчули під час музичної подорожі. Пояснили дітям, що музика викликає різні відчуття у різних людей.

Процес повторювався з іншими музичними композиціями, дозволяючи дітям виражати свої емоції індивідуально.

По завершенні уроку, ми попросили дітей описати емоції, які вони відчули під час прослуховування різних композицій.

Методика 2: «Музичні інструменти та емоції».

Для проведення заняття ми підготували різні музичні інструменти, такі як духові, ударні тощо. Музичні інструменти повинні бути м'якого звучання тому, що потрібно не забувати про сенсорну чутливість дітей з аутизмом.

Було вибрано музичні твори різних жанрів та настроїв. Твори мали різноманітні засоби музичної виразності.

Ми запитали у дітей, які емоції вони хочуть виразити сьогодні. Пояснили, що разом ми будемо створювати музичну історію.

Кожній дитині було надано інструмент та запропоновано їм грати під час прослуховування музики. Інструменти використовувались для вираження обраної емоції.

По закінченню гри, обговорювалось, як дітям вдавалося виразити свої емоції за допомогою музики. Ми пояснили учням, як музичні інструменти є потужним засобом вираження емоцій.

Ці дві методики сприяли розвитку уваги та передачі емоцій під час музичного сприймання дітьми з аутизмом шляхом інтерактивних підходів.

Для оцінки цього показника, було використано різні музичні аудіофрагменти, які демонстрували різні емоційні стани, такі як радість, смуток і гнів. На уроці було поставлено певні запитання дітям, які включали: «Як ви почувалися, слухаючи цю музику?»; «Чому вам здалося, що ця композиція була веселою (або сумною, спокійною і т. д.)?»; «Які картини або історії ви уявляли, коли слухали цю музику?»; «Якою діяльністю ви займалися б, слухаючи цю музику, наприклад, танцювали чи відпочивали?». Одночасно проводилось спостереження за мімікою, жестами та поведінкою учнів з аутизмом під час прослуховування музики.

За результатами адаптаційно-пропедевтичного етапу, 20% респондентів виявили високий рівень концентрації уваги на власних емоціях, були здатні чітко розпізнати характер музичного твору та схильність до образного мислення. Їх інтерес до завдання був виражений беззаперечно. 40% респондентів виражали свої емоції невербальними засобами комунікації, маючи деякі труднощі в поясненні своїх почуттів та емоцій. Однак 40% учнів не виявили інтересу до запропонованих завдань, маючи труднощі у фокусуванні уваги.

Таким чином, проведення контрольних зрізів дозволило зафіксувати якісну позитивну зміну показників мотиваційного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в експериментальній групі.

На **другому етапі** (друга чверть 2022-2023 н.р.) – **розвивальний** – відбувався розвиток **пізнавально-комунікативного компонента** педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики. На даному етапі нами використовувались визначені педагогічні умови – *застосування принципу індивідуального підходу; використання музики як засобу комунікації; урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики.*

На цьому етапі застосовувався критерій – *ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору*. Обрання цього критерію надало змогу виявити здатність учнів до *рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків, наявність реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів, спроможність до емоційно-діяльного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань*. Діагностика означених показників здійснювалася на основі наступних методів: музично-дидактичні ігри; ритмічні вправи; творчі завдання у формі рухової імпровізації; бінарні методи, комунікативні методи.

Експериментальна робота проводилася згідно традиційних форм навчального процесу, під час групових занять на уроках. За I показником – вияв здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків – були застосовані наступні методи: музично-дидактичні ігри, ритмічні вправи, творчі завдання у формі ритмічної та рухової імпровізації.

Організуючи навчально-виховний процес на уроках музики, ми завжди пам'ятали про застосування методів, спрямованих на фокусування уваги за допомогою активізації емоційного сприйняття ритму дітьми з аутизмом. Відомо, що найбільш повне сприйняття ритму відбувається тоді, коли підключається моторика, тобто коли дитина акцентує увагу на певних рухах під музику. Ось чому одним з основних наших завдань є залучення дітей до активної моторної діяльності.

Ми завжди підкреслювали той факт, що відчуття ритму не можна виховувати поза його життєвим змістом, оскільки ритм формується та розвивається лише в процесі конкретної діяльності. Це ставить перед вчителями завдання попереднього планування та обумовлення дитячої реакції на музичний твір, призначений для прослуховування, чи то на виконання пісні, аби зробити ці реакції усвідомленими та емоційно виразними.

Іншими словами, ми більш активно вводили до структури уроку музичного мистецтва різноманітні рухи: коливання під вальс, чітке крокування під марш, плавні рухи під колискову, різноманітні звучні жести (плескання, притопи, клацання під польку та ін. Всі ці рухи використовувались як у процесі співу пісні, так і слухаючи музичний твір. Спільний спів пісень з ритмічним супроводом допомагав дітям розвивати навички ритмічно-рухової координації, відчуття ритмічної пульсації та фокусування уваги на цьому процесі, і робить зв'язок між ритмом та «живою музикою» більш зрозумілим.

Послідовність уведення простих ритмічних вправ виглядала наступним чином:

– діти плескали рівні долі (чверті, половинні) у темпі повільної ходи, які ми називали «крокуючими» і позначали як «та». Щоб зробити цю вправу більш зрозумілою для дітей з аутизмом, демонструвалась повільна хода;

– під час виконання відомої дітям пісні, яка має побудову чвертями, поєднувався спів з проплескуванням ритмічних долей. Наприклад, використовувалась українська народна пісня «Подольночка» або пісні-хоровода «Шумка» С. Гулака-Артемівського тощо.

– при відтворенні ритму, використовувались різні «озвучені жести», такі як чотири оплески, чотири притопи, чотири клацання пальцями, чотири удари по колінах.

Діти із задоволенням брали участь у таких вправах, адже тут ми мали можливість імітувати «Рух потягу», коли поступово прискорювали, або поступово уповільнювали уявний рух. Крім того, з метою закріплення означених навичок, на даному етапі доцільно використовувалась пісня-гра «Якщо весело живеться – роби так», в якій була можливість у приспіві використовувати різноманітні «озвучені жести». Дані вправи ефективно впливали на розвиток координації рухів, метро-ритмічних почуттів та формування сприйняття музичного твору.

З метою діагностування за I показником – вияв здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків – були застосовані наступні методи та методики.

Методика Л. Єгорової, спрямовувалась на оцінку розвитку ритмічних навичок у дітей. Для цього використовувались набір пісень, наприклад: «У ритмі серця» – муз. Р. Лижичко, вір. С. Положинського; «Дощик» – муз. В. Лисенко, сл. Г. Лисенко; «Гопак» – муз. О. Злотника, вір. Л. Ямкового; «Півник» – муз. В. Кукоби, сл. М. Грабовського. Дітям необхідно було співати пісню та одночасно хлопати ритмічний малюнок. Наступний крок полягав у тому, що дітям пропонувалось простукати ритм пісні лише долоньками без допомоги голосу. Оцінка проводиться на основі точності відтворення ритмічного малюнка, визначаючи рівень – високий (відтворення метро-ритмічного малюнка безпомилково), середній (наявність декількох помилок) або низький (невиконання завдання, невірне відтворення метро-ритмічного малюнка).

Проводилася гра «Повтори мелодію» для визначення рівня розвитку звуковисотних уявлень учнів щодо вокального відтворення мелодій та управління голосовим апаратом. Для цього використовувались прості мелодії та пісеньки. Учні співали відому пісеньку та відтворювали мелодію, яку вчитель грав на інструменті.

Аналіз результатів, отриманих під час діагностування I показника, дав змогу з'ясувати, що на високому рівні знаходиться 40% опитаних (виконали завдання безпомилково, проявляли інтерес до творчих завдань), на середньому – 40% учнів (частково правильно виконали завдання), на низькому – 20% дітей (не розуміли поставлені завдання або відмовлялися йти на контакт).

За II показником – наявність творчого реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів використовувались методи демонстрації музичних творів та їх фрагментів: художньої ілюстрації словесних пояснень,

вербальні методи розповіді та бесіди про музичні інструменти, музично-дидактичні ігри, педагогічне створення ігрових ситуацій тощо.

Під час музичних занять, використання музичних ігор є однією із ключових стратегій у навчанні та розвитку дітей з аутизмом молодшого шкільного віку. Мета таких ігор полягала у стимулюванні емоційного та творчого розвитку учнів, а також у корекції уваги дітей з аутизмом в доступній ігровій формі. Це відбувалось через навчання та за допомогою засвоєння навчального матеріалу, використовуючи ігровий підхід, що спонукає до самостійної активності на основі набутих знань на уроках музики. Результатом регулярного впровадження цього методу в навчальний процес є розвиток когнітивних навичок, таких як мислення, порівняння, аналіз та концентрації уваги.

Музичні ігри спрямовувались на розширення кругозору дітей з аутизмом, підвищення рівня ініціативи та розвитку самостійності, сприймання музики, вони допомагали створити позитивний фон уроку, підтримувати інтерес до уроку, забезпечувати емоційне розвантаження та сприяли розвитку музичних здібностей.

Розвиваючи ладове та темброве відчуття за допомогою музично-дидактичних ігор, діти навчалися розпізнавати мелодії, розрізняти жанри, визначати характер музики, а також чути зміну музичних інструментів та відрізняти їх характерні звуки.

На уроці ми використовували наступні музично-дидактичні ігри:

– «Відгадай звук» або «Який інструмент грає?». Дітям демонструвалось звучання різних інструментів, їм потрібно було відгадати;

– «Відгадай картину». Дітям показували зображення та на фортепіано виконували мелодії, такі як В. Подвала – «Дятел», Н. Шевченко – «Ми веселі жабенята», Ю. Рожавська «Грались в лісі зайчики», М. Лисенко «Лесичка-сестричка», українська народна музика «Ой, я сірий вовчок». Учні повинні були відгадати, яка мелодія відповідає кожній картинці.

– «День та Ніч». Мінор уособлює ніч та темряву, мажор – день та світло. На дошку з одного боку прикріплювалось сонечко, а до іншого – місяць. Підчас звучання мінору, діти підходили під місяць, а мажору – під сонце. Також проводилися інші ігри.

Задіяння та вивчення музики народів світу на уроках музики сприяє не лише розвитку ладового відчуття, а й стимулює увагу та розвитку когнітивних процесів дітей з аутизмом.

На уроці ми запропонували дітям познайомитись з Іспанією та її музичним колоритом, для цього ми використали з опери «Кармен», антракт до 4 дії – Дж. Бізе. У цій музиці присутні численні музичні елементи, які допомагають поринути в іспанську культуру. Спочатку ми запропонували дітям прослухати даний твір, уважно спостерігати за ритмами та мелодією, а потім спробувати відтворити перші 8 тактів, наприклад, простукати ритм або проспівати, що добре демонструє задіяння їхньої уваги та пам'яті. Для закріплення когнітивного процесу, дітям пропонувалось вивчити віршик про Іспанію.

На півдні Європи Іспанія є,
Там сонечко високо в небі живе.
І гори високі та море глибоке,
Там звуки гітари лунають щомиті.

Під час проведення діагностики ладового відчуття використовувалися різні завдання для визначення характеру музичних творів та відмінностей в настрої. Діти отримували завдання на завершення мелодій, які інколи переривалися. В завданні, яке включало виявлення змін тембрових контрастів, використовувалися різні музичні та шумові інструменти. В цьому завданні учні повинні були з заплющеними очима прослухати тембр інструмента, а потім, вказати що це був за інструмент.

Проведене педагогічне спостереження, а також аналіз результатів запропонованих завдань засвідчили, що в експериментальних групах 20%

респондентів мають високий рівень розпізнавання ладових і тембрових контрастів; 50% – виконують частково завдання; 30% не реагують на поставлені завдання.

За III показником виявлено – спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань.

Використання музичних завдань для спільного виконання сприяє колективній концентрації уваги дітей. Перед учнями поставали завдання слухати один одного, реагувати на сигнали та взаємодіяти для досягнення спільної мети. Спільна музична активності та контактування сприяє інклюзивним практикам в освіті. Включаючи дітей з аутизмом у музичні заняття, ми створювали середовище, де кожен учень розвиває свої навички та комунікує з іншими.

За даним показником ми використовували методику «Музичний пригодницький квест на вулиці». Метою цієї методики є сприяння спільній музичній активності та емоційному виразу дітей з аутизмом на вулиці. Квест включав завдання та використання різноманітних об'єктів на вулиці для створення музики.

Підготовчий етап полягав в тому, що нам необхідно була підтримка інших дорослих (вчителя музики, класного керівника, помічника вчителя, психолога або батьків). Дітей розподілили на дві групи та кожній групі призначили музичного «гіда» (вчитель, психолог). Заздалегідь зазначили перелік місць та об'єктів на вулиці, які можна використовувати для створення музики (наприклад, дерева, пісок, дитячий майданчик тощо).

Кожній групі дітей давалось завдання знайти об'єкти на вулиці для створення музичних звуків, що відповідає певній темі (наприклад, «морська мелодія» або «лісовий ритм»). Кожна група повинна була продемонструвати свою музичну композицію перед іншими учнями та «гідом». Діти мали змогу виконувати музичний супровід, співати, виражати свої почуття та емоції під час демонстрації.

По завершенню квесту ми обговорили з дітьми їхні враження, спостереження. Ми спонукали спільну рефлексію та обговорення, які сприяють взаємному розумінню та спілкуванню.

Також ми використовували методикау «Музичні історії» для розвитку спроможності дітей з аутизмом до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань. Метою цієї методики є створення унікальних музичних історій, які сприяють спільній музичній творчості та комунікації між дітьми з аутизмом і їхніми однолітками. Кожна історія є відображенням обраної теми, яку діти виражають за допомогою музики.

Підготовчий етап полягає у розподілі дітей на групи, включаючи дітей з аутизмом та інших учнів. Кожна група отримала картки із зображеннями об'єктів, подій або сценарій, що і було темою для їхньої «музичної історії». Діти мали змогу використовувати різні музичні інструменти, ритми, мелодії та звуки для виразу обраної теми. Діти спільно працювали над створенням музичної історії. По завершенню творчого процесу кожна група повинна була презентувати свою «музичну історію» перед іншими учнями. Діти виконували свою музику та розповідали про обрану тему за допомогою слів та жестів.

Важливо було створити позитивне та підтримуюче середовище для спільного музичного досвіду, де кожен учень є творцем та відкритим до спілкування з іншими.

Щоб проаналізувати отримані досягнення за даним показником використовувався відеозапис під час групових музичних завдань та ігор, що дозволило більш детально оцінити емоційну взаємодію через вимірювання тону голосу, вираз обличчя, жестів та сенсорних особливостей під час спілкування з іншими дітьми.

Результати спостереження показали, що 40% респондентів мали високий рівень передачі власних емоцій під час взаємодії з іншими учнями,

40% – середній рівень, демонстрували терпляче відношення до компанії інших осіб, в той час як 20% дітей з аутизмом проявляли низький рівень, демонструючи відчуженість та ухилення від взаємодії з іншими дітьми, вираження негативних емоцій.

Таким чином, проведений контрольний зріз зафіксував позитивну динаміку покращення показників на II етапі експерименту. Порівняння одержаних результатів, отриманих у експериментальній групі, засвідчило, що кількість дітей з аутизмом, які знаходяться на середньому та високому рівнях збільшилось згідно усіх показників критерію.

Упродовж **третього етапу – поглиблюючий** – (відбувався у третій чверті 2022-2023 н.р.) продовжувалась робота над удосконаленням компонентів перших двох етапів, які безпосередньо впливали на педагогічну корекцію уваги та основною метою був розвиток **творчо-діяльнісного компонента**. На цьому етапі було здійснено низка експериментально-методичних заходів у контексті критерію *«Міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності»* відповідно до наступних показників: *вияв слухо-зорових уявлень у процесі малювання під музику; вияв здатності до виконання музично-творчих завдань; прояв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей.*

З огляду на особливості дітей з аутизмом враховувались педагогічні умови педагогічної корекції уваги, а саме: *застосування принципу індивідуального підходу; використання візуальної підтримки у навчанні; використання музики як засобу комунікації.*

На поглиблюючому етапі експерименту ми спиралися на методи експресивної та імпресивної терапії (технології). Експресивна терапія є формою мистецької терапії, яка надає можливість дітям з аутизмом виразити свої думки, почуття та емоції через різноманітні творчі завдання, містить малюнок, танець, спів, гру на інструменті та інші види мистецької діяльності, що сприяє розвитку їхньої музичної креативності. Імпресивна терапія

будується на впливі мистецтвом на дітей з аутизмом, коли вони спостерігають або слухають, що допомагає розвитку здатності сприймати та розуміти мистецтво. Використання імпресивної терапії на уроках музики включає прослуховування різних музичних композицій та обговорення вражень, які вони передають, а також сприяти асоціаціям та емоційному відгуку на музику.

Також на даному етапі було використано наступні методи: творчі завдання, музичні ігри, колективне музикування, арт-педагогічний метод музикомалювання.

За І показником – вияв слухо-зорових уявлень у процесі малювання під музику – було використано не тільки методи педагогічної корекції уваги, але методи, які включають формування музичних здібностей та загально розвивальні впливи.

Арт-педагогіка є складною «галуззю наукового знання», що ґрунтується на використанні мистецтва як інструменту для розвитку особистості та корекції психологічних аспектів дитини молодшого шкільного віку (Сорока, 2011, с. 153). Вона націлена на активізацію різних компонентів особистісного росту, включаючи мотивацію, самопізнання та самовдосконалення. Задачі арт-педагогіки включають вивчення формування художньо-естетичної культури; розробку систем розвитку; використання мистецтв, таких як образотворче, театральне та музичне, для досягнення гармонійного і всебічного розвитку дітей. Крім того, вона спрямована на забезпечення пізнавальних потреб і розвитку різних аспектів особистості дитини, а також на корекцію і профілактику відхилень у її емоційній та особистісній сферах. Також допомагає дітям «адаптуватися до навчально-виховного процесу» початкової школи, створюючи сприятливі умови для їхнього особистісного зростання та навчання (там само). Методи та засоби арт-педагогіки сприяють корекції уваги дітей з аутизмом. Вони є

ефективними для реабілітації та терапевтичних цілей, сприяючи гармонізації психофізичного розвитку дитини.

Через різні види музично-естетичної діяльності та комплекс збережених аналізаторних систем розкривається можливість допомогти дітям з аутизмом у розширенні їхнього розуміння навколишнього світу та усвідомленні його цілісності. Мистецтво, включаючи музику та образотворче мистецтво, сприяє концентрації уваги, формуванню асоціаційних зв'язків та якісних характеристик образів у процесі сприймання та відтворення творів. Урок з використанням арт-педагогічних методів дозволяє дітям з аутизмом краще розуміти тексти пісень й віршів, а також виразити власну творчість через них, сприяє розвитку уяви та ціннісних якостей особистості, що передається на папері.

Нами були використані наступні музичні твори для **музикомалювання**: муз. Б. Фільц, сл. О. Олесья «Дощик»; муз. Н. Перцової, сл. М. Рильського «Осінь намалюю»; муз. К. Волкова, сл. В. Введенського «Повітряна кулька»; музика та слова народні «Вийди, вийди, сонечко»; українська колискова пісня «Киця Мура»; Р. Лоцман – «Сніговик»; М. Різоль – Варіації на тему української народної пісні «Дощик»; М. Лисенко «Лисичка-сестричка»; Ю. Рожавська – «Грались в лісі Зайчики» (див. Додаток 4).

Для діагностування цього показника використовувалась методика «Намалюй почуту музику», яка включала завдання визначити настрій музичного твору, надати йому назву, підібрати слова для опису та зобразити свої почуття на малюнку за допомогою кольорів, які відповідають настрою музики. У результаті можна зазначити, що 20,0% дітей змогли повністю відчувати твір та зобразити свої почуття на малюнках. 50,0% частково передали свої враження, тоді як 30,0% дітей просто водили олівцем по аркушу.

II показник – вияв здатності до виконання музично-творчих завдань – вимагав застосування наступних методів: методу колективного музикування, вербальних методів бесіди, обговорення, поточних коментарів, демонстрації

музичних творів, художньої ілюстрація словесних пояснень, музично-дидактичних ігор тощо.

Для сприяння музично-творчій активності дітей з особливими потребами, включаючи дітей з аутизмом, та стимулювання їх до самостійного музикування, використовувались різні методи та форми роботи, з урахуванням корекції уваги:

- наша задача була не лише демонструвати звучання інструментів (трикутника, металофону, сопілки, бубна та ін.), але й використовувати сенсорні методи, такі як допомогти дитині правильно тримати та доторкатися до інструментів, що допомагало залучити увагу дітей з аутизмом;

- залучення дітей за принципом індивідуального підходу до гри на означених музичних інструментах, зокрема до відбивання сильних долей на шумових інструментах;

- музикування у дитячому оркестрі з урахуванням потреб дітей з аутизмом. Підтримка та допомога з нашого боку забезпечувала комфортну атмосферу на уроці. Використовувались матеріали раніше опрацьованих українських народних пісень із чітким пружним ритмом.

Нижче наведено одну з активних рецептивних методик, які були використані в роботі з дітьми з аутизмом з метою стимуляції самостійного виконання музично-творчих завдань.

Спочатку важливим аспектом було, щоб дитина звернула увагу на різні звуки, які виконуються за допомогою голосу та на інструменті. Цей процес починався з одного окремого звуку, коли дитина одночасно сприймає звук, дотик і рух. Ми поступово переходили до створення зв'язків між різними звуками, створюючи початок музичної мелодії.

Крім того, важливим було надати дитині можливість взаємодіяти з музичними інструментами. У дітей з особливими потребами, включаючи дітей з аутизмом, легше вибудовується комунікація з різними предметами, аніж з іншими людьми. Взаємодія з музичними інструментами визивала у

дітей позитивні емоції та сприяла активізації когнітивних функцій. Наша мета полягає в тому, щоб допомогти дитині зрозуміти співвідношення між звуками та її власними діями, включаючи дихання, голос, рухи руками та ногами.

Фізіологічний розвиток голосу з акцентом на виразному використанні його в співі сприяє значущому поліпшенню навичок звукового вираження в дітей, які демонструють нестійкість у цій сфері. Оптимальним елементом для початку розвитку вокальних навичок є відчуття дитини, природна схильність виражати свої внутрішні реакції через звуки та спів. Навчання починається з вокальних тренувань, орієнтованих на сприймання і відтворення різних звуків, які дитина здатна генерувати (Призванська, 2019, с. 152).

Діти з аутизмом часто мають одноманітний і негнучкий голосовий тембр. Основною нашою задачею було навчання дітей правильному диханню, розвитку здатності утримувати тривалі звуки, регулювати тембр голосу, переходи між музичними ладами та підвищення/пониження тону, зокрема при виконанні голосних звуків.

Один з методів підтримки усвідомлення дитиною власного вокального процесу під час співу була візуальна репрезентація звуку через створення графічних доріжок. Дитина створювала лінію, що відтворювала шлях звуку на аркуші паперу. Ця лінія ілюструвала тривалість ноти та зміну звуку в часі, збільшуючи довжину лінії для відображення тривалості звуку.

В процесі сприяння розвитку музично-творчих навичок були використані наступні музично-дидактичні ігри: хороводна гра «Подольночка», гра-оркестр «Граємо на дзвонах», «Граємо дзьобиком горобчика», «Вчимося грати двома руками», «Вчимося артикулювати голосні», «Фізкультхвилинка для мовленнєвого апарату», «Імпровізація музичного супроводу».

Діагностування за показником – «вияв здатності до виконання музично-творчих завдань», здійснене за допомогою методу педагогічного

спостереження на заняттях музики, методу оцінювання результатів самостійного виконання музично-творчих завдань, засвідчило, що 20,0% респондентів у експериментальних групах виявляють здатність до виконання музично-творчих завдань на належному рівні, 60,0% володіють означеними вміннями не в повному обсязі, 20,0% опитаних майже не справляються з поставленими завданнями.

За III показником – *прояв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей*, ми зрозуміли, що в освітніх навчальних закладах важливо розглядати методи музичного виконавства на саморобних інструментах як стратегічний аспект у педагогічній корекції уваги. Ця практика суттєво розширює можливості дитячого розвитку, особливо з огляду на обмежену доступність якісних дитячих музичних інструментів у сучасних навчальних закладах.

Методика К. Орфа передбачає використання музичної імпровізації для стимулювання креативності та розвитку музичних здібностей дітей. Цей метод містить синтез таких елементів, як рухи, вокальна та інструментальна імпровізація. Важливо відзначити, що інструменти можуть бути саморобними.

Використовуючи дану методику, діти розвивають музичні навички, володіння ритмом, темпом та динамікою, а також навчаються розрізняти звучання інструментів за їх тембром, що допомагає корекції та розвитку уваги дітей з аутизмом. Перед нами була задача активно заохочувати дітей до самовираження через гру на музичних інструментах, впроваджуючи різні творчі завдання: вигадати свій ритмічний малюнок, або змінити запропонований, вигадати свою мелодію, або закінчити вже існуючу та ін.

Саморобні музичні інструменти, створювались з різних матеріалів (папір, дерево, пісок, ємкості, шишки) та оточуючих предметів. Природні матеріали, які використовуються для створення саморобних інструментів, повинні бути безпечними для дітей з аутизмом, відповідали всім гігієнічним

вимогам та особливостям дітей. Дітям пояснювалось, як саме в інструменті виникають звуки, та як різні параметри конструкції (довжина, ширина, отвори) впливають на характер звуку. Заохочуючи дітей до спільної роботи та експериментів над створенням музичних інструментів, ми задіяли їхню спроможність до концентрації уваги, старанність та здатність до комунікативної діяльності.

Ми пам'ятали, що у дітей з аутизмом особливе сприймання шумів, кольорів тому на даному етапі ми притримувались педагогічної умови – *урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики*. Другим важливим аспектом при створенні музичних інструментів і видобування звуків було урахування того факту, що у дітей з аутизмом спостерігаються порушення когнітивних процесів, а це сприяє буквальному сприйняттю дій. Наприклад: якщо вчитель запропонує дитині видобувати звуки за рахунок жмакання або рвання паперу, це може спричинити до відкладання в пам'яті даної дії, що призведе до даної маніпуляції поза уроком музики та з важливими документами.

Для діагностування за третім показником нами використовувалися наступні методи: 1. Звукова подорож. Діти отримували карту музичного світу та створювали звукову подорож через різні «області», використовуючи інструменти чи голос для передачі атмосфери кожної зони. 2. Музичний діалог. Учні розділялися на пари та взаємодіяли в музичному діалозі, створюючи спільну історію. 3. Музичний калейдоскоп. Діти по черзі додавали свої музичні ідеї до загальної композиції, створюючи музичний калейдоскоп. 4. Інструментальні експерименти. На музичних інструментах діти створювали різноманітні звуки та ритми. За результатами дослідження ми виявили, що 40% респондентів, виявляють здатність до виконання завдань імпровізаційного характеру на належному рівні, 40% володіють означеними уміннями не в повному обсязі, 20% учнів не виявили бажання до виконання завдань.

Таким чином, нами було апробована методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку за трьома компонентами та встановлено результати розвиненості даного феномена.

3.3. Перевірка ефективності запропонованої методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики

За допомогою проведеного дослідження можна зі впевненістю стверджувати, що специфіка уваги дітей з аутизмом проявляється в різних аспектах. Деякі діти мають труднощі у тривалому утриманні уваги на певному завданні або предметі, тоді як інші глибоко поглинуті своїми власними інтересами та гіперсфокусовані на чомусь. Важливо розуміти ці індивідуальні особливості для розробки ефективних стратегій педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

Корекція уваги дітей з аутизмом молодшого шкільного віку є одним з ключових аспектів покращення якості життя та соціальної адаптації. Важливо зрозуміти, що кожна дитина з аутизмом унікальна, і не існує універсального підходу. Однак з правильними підходами та практичними методами можливо покращити навички уваги цих дітей та допомогти їм розвивати свій потенціал.

Для оцінки різниці між контрольною та експериментальною групами, було використано критерій Пірсона, для обрахування основних компонентів, які впливали на педагогічну корекцію уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики: мотиваційний, пізнавально-комунікативний, творчо-діяльнісний. Даний критерій дозволив оцінити узгодженість даних в обох групах. Якщо значення критерію для експерименту перевищує критичний показник, це свідчить про значущі

відмінності між результатами груп. Важливо було врахувати всі обмеження цього методу під час планування та проведення дослідження.

Проведення розрахунку емпіричного критерію χ^2 здійснювався за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{ej} - f_m)^2}{f_m}$$

де f_{ej} – емпірична частота (кількість дітей з аутизмом, які отримали певний результат);

f_m – теоретична частота;

j – порядковий номер рівня;

k – кількість рівнів ознаки.

Визначення критичного значення критерію Пірсона $\chi_{кр}^2$ здійснюється на основі статистичних таблиць, та для обраного набору даних для рівня статистичної значущості $p = 0,05$ складає $\chi_{кр}^2 = 5,991$. Тобто для визначення наявності статистично помітних ознак необхідно, щоб емпіричне значення критерію Пірсона $\chi_{емп}^2$ було більше за це значення. В протилежному випадку можна вважати, що порівняльні результати статистично ідентичні.

Під час проведення контрольних зрізів було відзначено позитивні зміни в мотиваційному компоненті педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики в експериментальній групі (ЕГ). Також відзначалася певна позитивна динаміка у контрольній групі (КГ) на формувальному етапі експерименту. Ці зміни свідчать про покращення показників мотиваційного компонента порівняно з констатувальним етапом експерименту стосовно критерію «Здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва».

Шляхом порівняння отриманих статистичних даних, ми визначили, що внаслідок використання методики педагогічної корекції уваги, в

експериментальній групі 40% дітей з аутизмом показали високий рівень розвиненості мотиваційного компонента, що майже на 8% вище, ніж в контрольних групах, де цей рівень досягло 33,33%. На середньому рівні розвиненості мотиваційного компонента, в експериментальних групах було 40% дітей, що майже на 8% більше, ніж в контрольних групах, де цей показник становив лише 33,33%. Зауважено, що порівнюючи результати на низькому рівні розвитку цього компонента, бачимо, що в експериментальних групах лише 20% дітей були на низькому рівні, що на 13% менше, ніж у контрольних групах, де цей рівень досяг – 33,33%.

У таблиці 3.7 відображено результати аналізу динаміки розвиненості мотиваційного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики за результатами розвивального експерименту, який проводився в експериментальній та контрольній групах.

Таблиця 3.6

Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційного компонента за результатами констатувального експерименту

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
I	4	21,05	6	31,58	9	47,37
II	2	10,53	4	21,05	13	68,42
III	2	10,53	3	15,79	14	73,68
В цілому для критерію	3	15,79	4	21,05	12	63,16

Розвиненість мотиваційного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики за результатами розвивального експерименту

Контрольна група								
Рівні	I показник		II показник		III показник		В цілому для критерію	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	3	33,33	4	44,44	3	33,33	3	33,33
середній	4	44,44	3	33,33	2	22,22	3	33,33
високий	2	22,22	2	22,22	4	44,44	3	33,33
Експериментальна група								
низький	3	30,0	2	20,0	2	20,0	2	20,0
середній	3	30,0	5	50,0	4	40,0	4	40,0
високий	4	40,0	3	30,0	4	40,0	4	40,0

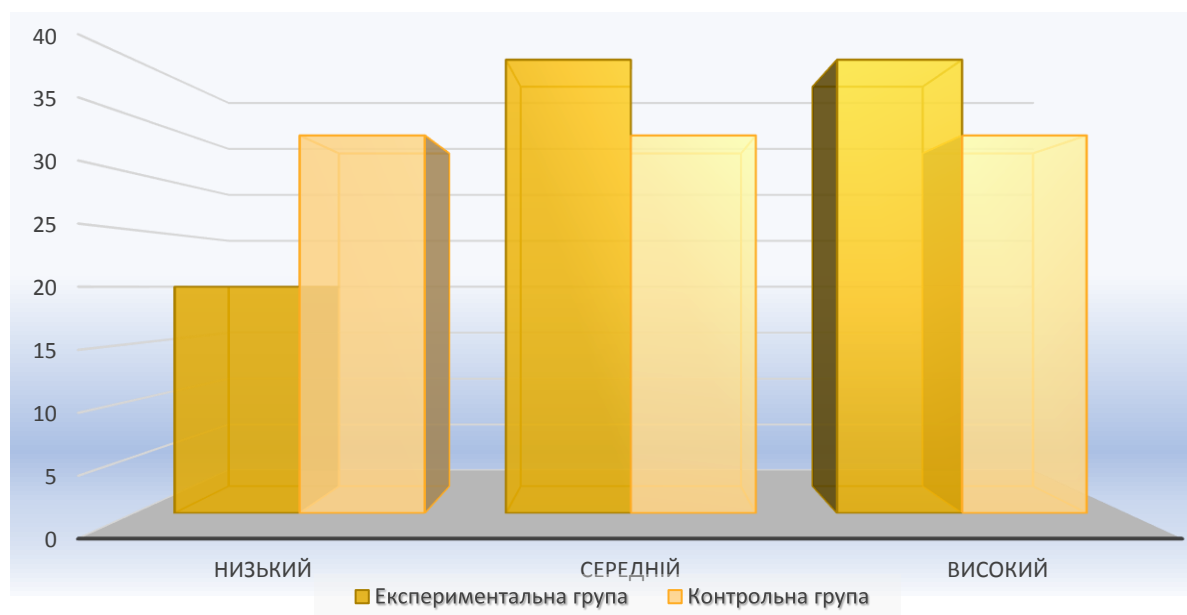


Рис. 3.2. Діаграма порівняльних результатів ЕГ та КГ за мотиваційним компонентом

Результати у ЕГ та КГ на цьому етапі за мотиваційним компонентом мають суттєві відмінності, емпіричний показник критерію Пірсона $\chi_{\text{емп}}^2$ перевищує критичне значення: $\chi_{\text{емп}}^2 = 6,206$, тобто $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$.

Спираючись на отримані результати статистичних даних, можна зазначити, що під час зіставлення динаміки розвитку мотиваційного компонента в контрольній та експериментальній групах у процесі розвивального експерименту, та динаміка даного компонента під час констатувального експерименту, було виявлено, що запропонована методика педагогічної корекції цього аспекту в дітей молодшого шкільного віку з аутизмом є ефективною.

При дослідженні контрольних зрізів у контрольній та експериментальній групах стосовно розвиненості пізнавально-комунікативного компонента уваги, у результаті розвивального експерименту (критерій – ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору), можна з певністю твердити про позитивні зміни в усіх показниках на високому та середньому рівнях в ЕГ. Важливо відзначити, зменшення кількості дітей з аутизмом на низькому рівні.

Завдяки аналізу отриманих статистичних даних можемо констатувати, що 40% дітей з аутизмом з експериментальної групи, де була використана методика педагогічної корекції уваги, досягли високого рівня сформованості пізнавально-комунікативного компонента. Ця цифра виявилася майже на 19% більшою, ніж у контрольних групах, де високого рівня досягли 22,22%.

Результати порівняльного аналізу вказують на те, що на середньому рівні сформованості пізнавально-комунікативного компонента уваги в експериментальній та контрольній групах показники майже на одному рівні 40% та 44,44% респондентів.

Разом з тим, проаналізувавши результати сформованості даного компонента отримали наочний результат того, що в контрольній (33,33%) та експериментальній (20,0%) групах було помітне зниження кількості дітей з аутизмом на низькому рівні.

Результати динаміки розвиненості пізнавально-комунікативного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі

навчання музики за результатами експерименту, що проводився в експериментальних та контрольних групах, представлені в таблиці 3.9.

Таблиця 3.8

Розподіл респондентів за рівнями сформованості пізнавально-комунікативного компонента за результатами констатувального експерименту

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
I	1	5,26	7	36,84	11	57,90
II	1	5,26	5	26,32	13	68,42
III	3	15,79	3	15,79	13	68,42
В цілому для критерія	2	10,52	5	26,32	12	63,16

Таблиця 3.9

Розвиненість пізнавально-комунікативного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики за результатами розвивального експерименту

Контрольна група								
Рівні	I показник		II показник		III показник		В цілому для критерію	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	3	33,33	4	44,44	3	33,33	3	33,33
середній	4	44,44	4	44,44	4	44,44	4	44,44
високий	2	22,22	1	11,11	2	22,22	2	22,22
Експериментальна група								
низький	2	20,0	2	20,0	2	20,0	2	20,0
середній	4	40,0	5	50,0	4	40,0	4	40,0
високий	4	40,0	3	30,0	4	40,0	4	40,0

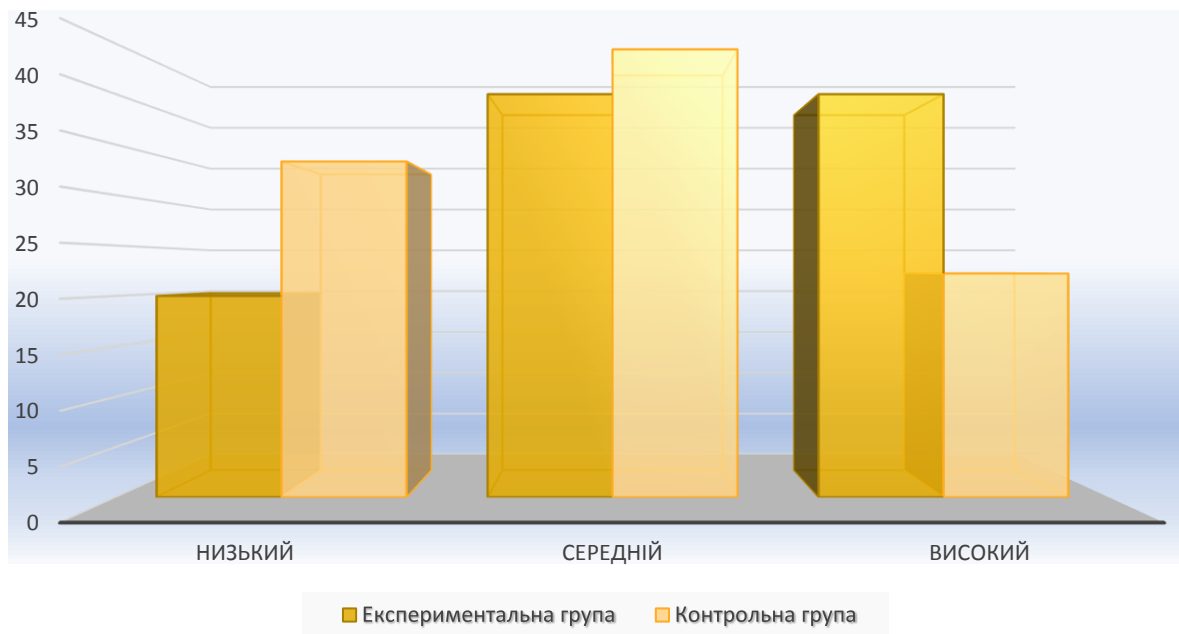


Рис. 3.3. Діаграма порівняльних результатів ЕГ та КГ за пізнавально-комунікативним компонентом

Порівняння емпіричних розподілів в ЕГ та КГ за пізнавально-комунікативним компонентом вказує на статистичні значущі відмінності між ними: $\chi^2_{\text{емп}} = 6,02824$, тобто $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$. З цього можна зробити висновок, що діти з аутизмом експериментальної групи досягли вищого рівня за цим компонентом ніж діти з контрольної групи під час дослідження.

Порівнюючи результати статистичних даних пізнавально-комунікативного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики констатувального та розвивального експерименту, ми спостерігаємо значний ріст показників критерію «Ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору» у експериментальній групі. Також варто зауважити на покращені показників в контрольній групі порівняно з початковим етапом експерименту.

Узагальнюючи отримані дані під час третього етапу розвивального експерименту (критерій – міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності), було встановлено, що під час навчання музики дітей

молодшого шкільного віку з аутизмом та методики педагогічної корекції уваги, спостерігалися позитивні зміни творчо-діяльнісного компонента.

В експериментальній групі високий рівень сформованості творчо-діяльнісного компонента спостерігався у 30% дітей з аутизмом, що майже на 9% більше порівняно із контрольною групою, де лише 22,22% досягли даного рівня.

Середній рівень сформованості творчо-діяльнісного компонента уваги в експериментальній групі досяг позначки 50% дітей з аутизмом, що на 5,56% більше, в порівнянні з контрольною групою, де цей рівень досягнення лише 44,44% респондентів.

Щодо низького рівня сформованості цього компонента, в експериментальній групі він становив лише 20%, що було на 13,33% менше, ніж у контрольній групі, де на цьому рівні опинилися 33,33% дітей з аутизмом.

Отже, за допомогою контрольних зрізів та методу порівняльного аналізу розвивального експерименту уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики, підтвердило позитивну динаміку зростання рівня творчо-діяльнісного компонента на високому та середньому рівнях, а також тенденцію зниження показників на низькому рівні в порівнянні із контрольною групою.

У таблиці 3.11 наочно відображені результати аналізу динаміки розвиненості творчо-діяльнісного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики за результатами розвивального експерименту, який проводився в ЕГ та КГ.

Таблиця 3.10

Розподіл респондентів за рівнями сформованості творчо-діяльнісного компонента за результатами констатувального експерименту

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
I	2	10,52	6	31,58	11	57,90
II	2	10,52	7	36,84	10	52,63
III	4	21,05	5	26,32	10	52,63
В цілому для критерію	3	15,79	6	31,58	10	52,63

Таблиця 3.11

Розвиненість творчо-діяльнісного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики за результатами розвивального експерименту

Контрольна група								
Рівні	I показник		II показник		III показник		В цілому для критерію	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	4	44,44	4	44,44	1	11,11	3	33,33
середній	4	44,44	3	33,33	4	44,44	4	44,44
високий	1	11,11	2	22,22	4	44,44	2	22,22
Експериментальна група								
низький	3	30,0	2	20,0	2	20,0	2	20,0
середній	5	50,0	6	60,0	4	40,0	5	50,0
високий	2	20,0	2	20,0	4	40,0	3	30,0

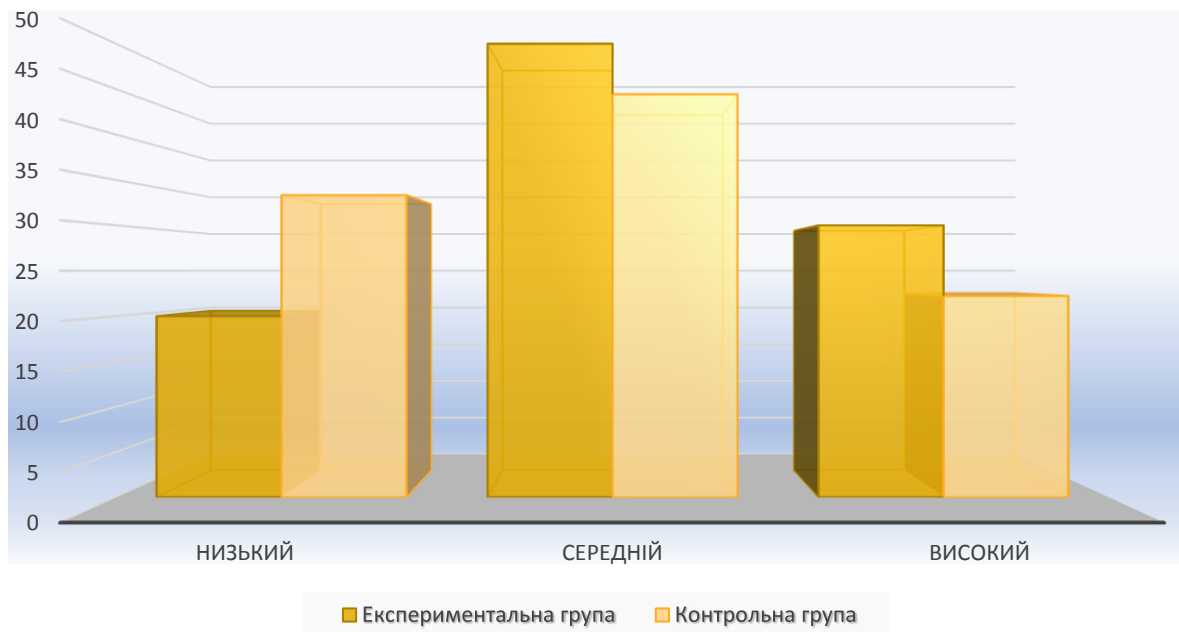


Рис. 3.4. Діаграма порівняльних результатів ЕГ та КГ за творчо-діяльнiсним компонентом

За результатами в ЕГ та КГ за творчо-діяльнiсним компонентом виявлено відмінності, емпіричний показник критерію Пірсона $\chi_{\text{емп}}^2$ перевищує критичне значення: $\chi_{\text{емп}}^2 = 6,144$, що означає $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$.

У зв'язку з вищезазначеним, отримані результати експериментальної роботи розвитку творчо-діяльнiсного компонента у експериментальній та контрольній групах, свідчать про ефективність впроваджені методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процес навчання музики.

Динаміка педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процес навчання музики як методичної системи мотиваційного, пізнавально-комунікативного та творчо-діяльнiсного компонентів була визначена за допомогою аналізу статистичних даних отриманих під час констатувального та розвивального етапів, відображено в таблицях 3.12 та 3.13.

Таблиця 3.12

Розподіл респондентів за рівнями сформованості уваги за результатами констатувального експерименту

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Мотиваційний	3	15,79	4	21,05	12	63,16
Пізнавально-комунікативний	2	10,52	5	26,32	12	63,16
Творчо-діяльнісний	3	15,79	6	31,58	10	52,63
Загальний рівень сформованості уваги	3	15,79	5	26,32	11	57,89

Таблиця 3.13

Рівні поліпшення стану уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом за результатами розвивального експерименту

Компоненти	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	о.	%	о.	%	о.	%	о.	%	о.	%	о.	%
Мотиваційний	3	33,3	4	40,0	3	33,3	4	40,0	3	33,3	2	20,0
Пізнавально-комунікативний	2	22,2	4	40,0	4	44,4	4	40,0	3	33,3	2	20,0
Творчо-діяльнісний	2	22,2	3	30,0	4	44,4	5	50,0	3	33,3	2	20,0
Загальний показник поліпшення стану уваги	2	22,2	4	40,0	4	44,4	4	40,0	3	33,3	2	20,0

Загальна тенденція педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, відображена в таблицях 3.12 та 3.13, підтверджує, що використана нами методика проявила високу ефективність. Кількість дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, які досягли високого рівня уваги, збільшилася на 17,8% (від 22,2% в контрольній групі до 40,00% в експериментальній групі). Кількість учнів з аутизмом, які досягли середнього

рівня збільшилася на 4,4% (від 40,0% в експериментальній групі до 44,4% в контрольній групі). Кількість дітей, які залишаються на низькому рівні сформованості уваги, скоротилася на 13,3% (від 33,3% в контрольній групі до 20,0% в експериментальній групі (див. рис. 3.5).

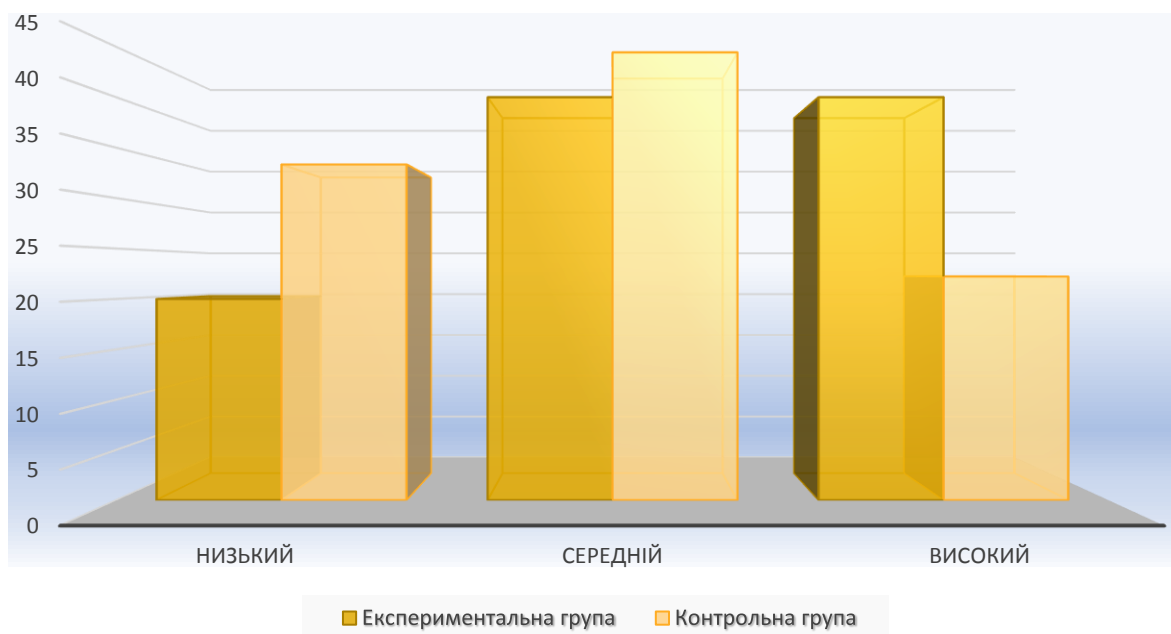


Рис. 3.5. Результати контрольного зрізу поліпшення стану уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у КГ та ЕГ

Результати контрольного зрізу поліпшення стану уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у КГ та ЕГ мають суттєві відмінності, емпіричний показник критерію Пірсона $\chi^2_{\text{емп}}$ перевищує критичне значення: $\chi^2_{\text{емп}} = 6,745$, тобто $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$.

За допомогою порівняльного методу даних, які ми отримали під час двох експериментальних етапів (констатувального та розвивального), відзначається позитивна тенденція використання запропонованої методики. Спостерігається істотне покращення відправних показників, а статистичні дані засвідчили, а саме на високому рівні, опинились 24,21% дітей, з 15,79% дітей на констатувальному етапі за рахунок традиційної методики навчання

до 40% в експериментальній групі на розвивальному етапі експерименту. На середньому рівні, статистичні дані зросли на 16,68%, а саме від 23,32% показників констатувального етапу до 40% в експериментальній групі. Показники на низькому рівні засвідчили позитивну тенденцію, а саме: різниця між показниками склала 37,89%, від 57,89% констатувального етапу до 20% в експериментальній групі, динаміку результатів можна побачити на рис. 3.6.

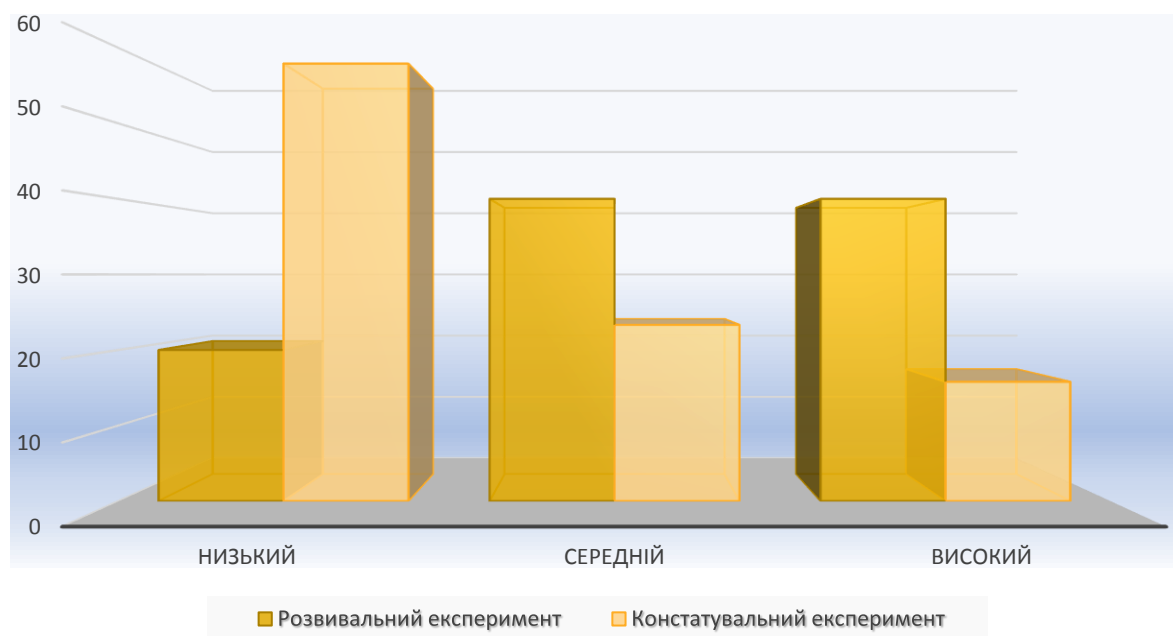


Рис. 3.6. Результати контрольного зрізу поліпшення стану уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики під час констатувального та розвивального експериментів

Після отримання результатів контрольного зрізу поліпшення стану уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики виявлено значущі відмінності під час констатувального та розвивального експериментів, емпіричний показник критерію Пірсона $\chi_{емп}^2$ перевищує критичне значення: $\chi_{емп}^2 = 7,745$, що свідчить про те, що $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$.

Таким чином, в результаті проведеного експериментального дослідження виявлено, що інтеграція різноманітних методів, творчих та інших корекційних завдань в контексті педагогічної корекції уваги дітей

молодшого шкільного віку з аутизмом, спостерігається позитивна трансформація когнітивних функцій учнів в процесі навчання музики, що дозволяє стверджувати про ефективність запропонованої методики. Висновки дослідження свідчать про вірність сформульованих наукових підходів та принципів, педагогічних умов корекції уваги дітей з аутизмом в процесі навчання музики.

Висновки до третього розділу

Проведений аналіз діагностування рівнів сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики на констатувальному етапі експериментальної роботи, а також порівняльний аналіз результатів упровадження запропонованої експериментальної методики дозволив констатувати наступне.

1. Експериментальна робота щодо упровадження та перевірки ефективності запропонованої методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики включала констатувальний, розвивальний та завершаючий етапи. Метою констатувального етапу було визначено наявного стану сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Метою розвивального етапу було окреслено експериментальну перевірку ефективності методичного забезпечення педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики. Метою завершуючого етапу стало проведення аналізу динаміки корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

2. Наукове узагальнення результатів констатувального експерименту дозволило нам стверджувати про значне переважання низького рівня розвиненості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Адже на низькому рівні знаходиться 57,89% респондентів, що майже на 16 % перевищує сумарний показник середнього та високого рівнів ($15,79 + 26,32 =$

42,11%). З огляду на вищезазначене увага була несформованою у переважній більшості (57,89%) опитаних дітей з аутизмом. Разом з тим, слід зауважити, що діагностування було ускладнено неконтактністю дітей з аутизмом, їх небажанням комунікувати.

3. На основі аналізу наведених вище результатів констатувального експерименту відповідно до вищезазначених показників нами було визначено зміст і надано характеристику низького, середнього та високого рівнів.

4. Оскільки систему педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом ми визначили в якості комплексу структурних компонентів, то на I – адаптаційно-пропедевтичному етапі – відбувався розвиток мотиваційного компонента, на II розвивальному етапі – пізнавально-комунікативного, на III – поглиблюючому етапі – творчодіяльнісного компонента.

5. На *I етапі* здійснювався розвиток мотиваційного компонента. Для нього визначено критерій «Здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва», який вимірювався наступними показниками: наявність інтересу до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів; вияв емоційного відгуку під час слухання музичних творів; концентрація уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання. На даному етапі застосовувались наступні методи: співробітництва, пізнавальних ігор, практичного музикування, активізації уваги, демонстрації музичних звуків та творів для розвитку інтересу до звукової палітри музичного мистецтва, метод розповіді та бесіди про музичне мистецтво.

6. На *II етапі* відбувався розвиток пізнавально-комунікативного компонента уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. На цьому етапі визначався критерій «Ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору». Визначення цього критерію надало змогу

виявити здатність до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків, наявність творчого реагування під час розпізнавання ладових і тембрових контрастів, а також спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань. Ми використовували наступні методів: дидактичні музичні ігри; ритмічні вправи; творчі завдання у формі рухової імпровізації; бінарні методи, комунікативні методи.

7. *III етап* відводився для розвитку творчо-діяльнісного компонента. На цьому етапі було здійснено ряд експериментально-методичних заходів у контексті критерію «Міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності» відповідно до наступних показників: вияв слухо-зорових уявлень у процесі малювання під музику; вияв здатності до виконання музично-творчих завдань; прояв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей. На даному етапі використовувалися наступні методи: експресивна та імпресивна терапія; творчі завдання; музичні ігри; колективне музикування; арт-педагогічний метод музикомалювання.

8. За допомогою порівняльного методу даних, які ми отримали під час двох експериментальних етапів (констатувального та розвивального), відзначається позитивна тенденція використання запропонованої методики. Спостерігається істотне покращення відправних показників, а статистичні дані засвідчили, що на високому рівні, опинились 24,21% дітей, з 15,79% дітей на констатувальному етапі за рахунок традиційної методики навчання до 40% в експериментальній групі на розвивальному етапі експериментау. На середньому рівні, статистичні дані зросли на 16,68%, а саме від 23,32% осіб за показниками констатувального етапу до 40% осіб у експериментальній групі. Показники низького рівня засвідчили зрушення у бік покращення результатів, а саме: різниця між показниками склала 37,89% осіб, від 57,89% осіб на констатувальному етапі до 20% осіб в експериментальній групі.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлені результати науково-теоретичного узагальнення та практичного розв'язання проблеми педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики, які були відображені у створенні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики. В результаті проведеного експерименту були досягнуті цілі дослідження, і на основі отриманих даних можна зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу науково-теоретичної літератури з досліджуваної проблеми було встановлено, що *увага – це складний психічний процес, спрямований на відбір та обробку інформації з навколишнього середовища, зокрема, як мозок відділяє важливу інформацію від надлишкової та як він реагує на подразники*. Розрізняють такі різновиди уваги, як мимовільна, довільна та післядовільна увага. Вони грають важливу роль у навчальному процесі, оскільки кожен з цих різновидів уваги відповідає за різні аспекти сприйняття та засвоєння інформації.

Огляд наукової літератури вказує на важливість розуміння особливостей уваги у молодших школярів для досягнення успішного навчання та розвитку. Необхідно розуміти, що у молодших школярів переважає мимовільна увага, що спричиняє їх активну реакцію на зовнішні подразники, але одночасно вони можуть проявляти складнощі у концентрації уваги на важливій інформації. Це призводить до невміння довго зосереджуватись на завданні та порушення правил поведінки.

2. Досліджуючи таке явище, як інклюзивна освіта в процесі навчання музики ми констатували, що поняття «діти з особливими потребами» охоплює дітей різних категорій, які мають різноманітні психофізіологічні вади, які проявляються у фізичних, психологічних або інтелектуальних

аспектах розвитку. У нашому дослідженні ми зосередилися на категорії дітей яким було поставлено діагноз – «аутизм».

Ми виділяємо певні характерні особливості уваги, якими може володіти дитина з аутизмом: обмеженість уваги на навколишньому світі; труднощі зі спрямованістю та тривалою концентрацією уваги; гіперфокусування на дрібних деталях або ситуаціях; обмеженість уваги до виразів обличчя, жестів та інших соціальних сигналів; гіперчутливість до певних звуків, запахів чи відчуттів, що спричиняє розсіювання уваги, або навпаки; недостатньо проявлена увага; виявлення стереотипних рухів або жестів, що обмежує увагу.

Нами було надано розуміння ключових понять дослідження. *«Увага дітей з особливими потребами з різними проявами аутизму» – це складний когнітивний процес вибіркового сприйняття, пам'яті, мислення та мовлення у залежності від їх індивідуальних психологічних особливостей.* *«Увага дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики» – це прояв з певною мірою адекватності реакції дитини з аутизмом на звучання музики, здатність фокусувати увагу на звукових враженнях, музичних інструментах та піснях.*

3. Визначено компоненти уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом: 1. Мотиваційний, 2. Пізнавально-комунікативний, 3. Творчо-діяльнісний.

Теоретичною базою у контексті вивчення педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами до яких ми відносимо дітей з аутизмом, нами представлено **когнітивний науковий підхід**, який акцентують увагу на пізнавальних процесах, сприйнятті, мисленні та розумовому розвитку людини; **сугестивний підхід**, що базується на використанні впливу певних слів, ідей, та методів, що сприяють позитивним змінам у психічних процесах дитини; **індивідуально-комунікативний науковий підхід** є важливою складовою в корекції уваги

дітей з аутизмом, оскільки важливо встановлювати комунікаційні зв'язки з дотриманням їхніх індивідуальних потреб та обмежень; **музикотерапевтичний підхід** враховує особливості дитини з аутизмом, її рівень розвитку, сприйняття та індивідуальні особливості, фактором цього підходу є використання інструментів, співу та рухів під час музичних занять з дітьми з аутизмом.

Ми виділили основні принципові положеннями методики педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом: ***принцип навчання; принцип фасилітації; принцип усвідомленого сприйняття; принцип релаксації.***

4. Проведення теоретичного аналізу дозволило нам конкретизувати **педагогічні умови** для успішного протікання методики педагогічної корекції уваги дітей з аутизмом в процесі навчання музики: застосування принципу індивідуального підходу; використання візуальної підтримки у навчанні; створення емоційно безпечного та позитивного фону уроку; виділяємо використання музики як засобу комунікації; урахування негативних факторів, які ускладнюють сприйняття та емоційний стан на уроках музики.

Відповідно до змістової структури уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом було визначено основні критерії та показники.

Для *мотиваційного компоненту* визначено критерій «Здатність молодших школярів з аутизмом до вмотивованого музичного сприйняття на уроках музичного мистецтва». Показники: наявність інтересу до звукової палітри музичного мистецтва та різноманітних музичних інструментів; вияв емоційного відгуку під час слухання музичних творів; концентрація уваги на передачі власних емоцій під час музичного сприймання.

Для *пізнавально-комунікативного компоненту* було визначено критерій «Ступінь здатності до утримання уваги під час звучання музичного твору». Показники: вияв здатності до рухового відтворення звуковисотних та метро-ритмічних малюнків; наявність творчого реагування під час розпізнавання

ладових і тембрових контрастів; спроможність до емоційно-діяльнісного контактування з іншими учнями під час виконання музичних завдань.

Для *творчо-діяльнісного компоненту* було визначено критерій «Міра самостійності дітей з аутизмом у процесі музичної діяльності». Показники: вияв слухо-зорових уявлень у процесі малювання під музику; вияв здатності до виконання музично-творчих завдань; прояв прагнення до імпровізації та реалізації своїх музичних ідей.

На основі аналізу результатів констатувального експерименту відповідно до вищезазначених показників нами було визначено зміст і надано характеристику низького, середнього та високого рівнів розвиненості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

5. В результаті проведеного експериментального дослідження виявлено, що інтеграція різноманітних методів, творчих та інших корекційних завдань в контексті педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, спостерігається позитивна трансформація когнітивних функцій учнів в процесі навчання музики, що дозволяє стверджувати про ефективність запропонованої методики.

Висновок полягає в тому, що наша методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики є дієвою. Отримані результати підтверджують правильність наших наукових підходів, принципів та педагогічних умов корекції досліджуваного феномену. Отже, можна вважати, що методику педагогічної корекції уваги доцільно використовувати в інклюзивному навчанні музики дітей з особливими потребами, дітей з аутизмом

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алексєєва, М. І. (1974). *Мотиви навчання учнів*: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк.
- Алюшина, Н. (2013). Ефективна онлайн комунікація в роботі фасилітатора. *Матеріали семінару-практикуму*. (Ч.1.). Дніпропетровськ.
- Амигдала, структура і функції мозку*. Назва з екрана. Вилучено з <https://ua.sainte-anastasie.org/articles/neurociencias/amgdala-cerebral-estructura-y-funciones.html>
- Антонова-Турченко, О. (1997). *Музична психотерапія*: посібник-хрестоматія. Київ: ІЗМН.
- Афузова, Г. В., Руденко, Л. М. (2021). Музикотерапія у корекції розладів аутистичного спектра: світовий досвід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (41), 128-134.
- Базима, Н. В, Мороз, О. В. (2013). Значення музикотерапії для розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. (№ 3). Вилучено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2013_3_2
- Бергер, Л. Г. (1989). *Звук и музыка в контексте современной науки и в древних космических представлениях. Пространственный образ как модель художественного стиля*. Тбилиси: Тбилиси.
- Бедна, Ю. О. (2019). Психолого-фізіологічні особливості дітей-аутистів молодшого шкільного віку в контексті їх музичної активності. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів*. (Т.1, с. 13-15). 17-18 жовтня 2019, м. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

- Бедна, Ю. О. (2020). Механізм впливу музики на підсвідомість учня в загальноосвітній школі. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 21-23) 14-15 травня 2020, Мукачево. Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ.
- Бедна, Ю. О. (2020). Реабілітаційний сенс музично-педагогічної терапії. *Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 29-33). Київ.
- Бедна, Ю. О. (2021). Усвідомлення фізичного впливу звукової інформації на сприйняття музичних творів. *Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 7-9). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Бедна, Ю. О. (2022). Корекція уваги школярів з особливими потребами засобами музично-інтонаційного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (204), 95-98. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-95-98>
- Бедна, Ю. О. (2022). Психолого-педагогічні методи підготовки дітей-аутистів до навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва. *The I International Scientific and Practical Conference «An overview of modern scientific research in various fields of science»*. (pp. 136-137). October 17 – 19, 2022, Amsterdam, Netherlands.
- Бедна, Ю. О. (2022). Сугестія музичної інтонації як чинник впливу на дітей з особливими потребами. *«Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи»*: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. (с. 80-82). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

- Бедна, Ю. О. (2023). Особливості впливу музичних творів у процесі їх сприйняття на психофізіологічний стан дітей з аутизмом на уроках музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (29), 185-191. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.23
- Бедна, Ю. О. (2023). Педагогічні умови роботи з дітьми з аутизмом на уроках музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (3), 182-185. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.03.182
- Білодід, І. К. (ред.) (1970–1980). *Словник української мови*. Інститут мовознавства. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Вилучено з <http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk/>
- Блейлер, Е. (1927). *Аутистичне мислення*. Питання теорії та практики психоаналізу. Одеса: «Поліграф».
- Бліхар, В. С., Козловець, М. А., Горохова, Л. В., Федоренко, В. В., Федоренко, В. О. (2020). *Філософія: словник термінів та персоналій*. Київ: КВІЦ.
- Бондар, В. (2011). Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, (№ 3). 10–14.
- Брилін, Е. Б. (2016). Національні основи формування духовних цінностей у професійній композиторській творчості. *Проблеми освіти: Наук. - метод. зб. Інститут модернізації змісту освіти МОН України*, (86). 81-85.
- Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія: підручник* (3-тє вид.). Київ: Центр учбової літератури.
- Васьківська, С. В. (2004) *Основи психологічного консультування: навчальний посібник*. Київ: Четверта хвиля.
- Види навювань.* Назва з екрана. Вилучено з http://psychologis.com.ua/vidy_vnushenyi.htm

- Волинка, Г. І. (2003). *Філософія Стародавності і Середньовіччя в освітньому контексті*: навч. посібник. Київ: Вища освіта.
- Воробйова, Є. В. (2010). *Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності* (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04). Харків.
- Герман, Н. І., Панченко, В. В. (2012). Вплив музики на особистість. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, (36), 319-324.
- Гнатюк, О. В. (2019). Формування мотивації учіння школярів на уроках в сучасній початковій школі. Львів. Вид. ГО «Львівська педагогічна спільнота», 48-51.
- Гуральник, Н. П. (2011) *Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання*: навчально-методичний посібник для вищих освітніх закладів. Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Гуральник, Н. П., Мороз, Г. З., Безклинська, О. З., Бондаренко, Г. К. (2017). *Музикотерапія*. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (курс за вибором). Чернігів: Десна-Поліграф.
- Гуральник, Н. П., Цзін, Ся. (2018). Напрями результативності дослідження візуального моделювання розвитку співацького голосу студентів музичних факультетів педагогічних університетів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*, (31 (41)), 63-66.
- Дробіт, Л. Р. (2021). *Особливості мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектру* (дис. ... доктора філософії: спец. 053 – Психологія; 05 – Соціальні та поведінкові науки). МОН України, Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів.

- Європейська хартія аутистів.* Назва з екрана. Вилучено з <https://prometeu.org.ua/evropeyska-hartiya-autistiv/>
- Заброцький, М. М. (1998). *Вікова психологія: навч. посібник.* Київ: МАУП.
- Загальна декларація прав людини.* Вилучено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
- Зайцева, А. В. (2016). Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (21(2)), 42-48.
- Зайцева, А. В. (2017). *Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти.* Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Зязюн, І. А. (2005). Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (25), 13-18.
- Льницька, Л. Л. (2006). *Англомовний сугестивний дискурс* (автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04). Київ.
- Квітка, Н. О. (2018). Музична терапія у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 38–42). 26-27 березня 2018, Київ: Інтерсервіс.
- Кожухова, Т. В., Хижняк, М. В. (2002). *Восприятие и внимание в познавательной деятельности: метод. рекомендації.* Харків: Издательство НХУ.
- Колупасва, А. А., Таранченко, О. М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник.* Харків: Вид-во «Ранок».
- Комар, О. Психолого-педагогічні особливості дорослої людини: мотиви та бар'єри її участі в освітньому процесі. Вилучено з

https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_3_17.pdf.

Конвенція ООН про права інвалідів. Вилучено 3

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71

Конвенція про права дитини. Вилучено 3

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

Кононко, О. Л. (2010). *Психологічні основи особистісного становлення молодшого шкільника (системний підхід)*. Київ: Стилос.

Концепція розвитку інклюзивної освіти. Вилучено 3

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

Кутіщенко, В. П. (2010). *Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій)*. (2-ге вид.). Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури.

Куценко, Т. О. (2012). *Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.

Лещук, Г. (2016). Соціальна робота з дітьми із розладами аутичного спектру: комунікативний аспект. *Social Work and Education*, (3, № 2), 26–33. Вилучено з <https://goo.su/uAjUejf>

Лобода, В. В. Процес фасилітації в групі. Вилучено 3

<https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/Group-Facilitation.pdf>

Ляшенко, О. Д. (2014). Інклюзивна мистецька освіта: інноваційна проблема XXI ст. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р.* 483-491.

Максименко, С. Д., Зайчук, В. О., Клименко, В. В., Соловієнко, В. О. (2000).

Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закл. С. Д. Максименко (ред.). Київ: Форум.

- Малашевська, І. А. (2022). Методологічні засади музичного навчання дітей з використанням музикотерапії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. (№1 (115)). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 260-269.
- Мартинюк, А., Малашевська, І. (2023). Особливості використання музикотерапії як методу збереження психічного здоров'я особистості. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*, (№ 2 (210)), 66-72.
- Маслоу, А. (2004). *Мотивація і особистість*. Перекл. А. М. Татлибаєвої. Київ: Psylib.
- Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб.* Харків: «Друкарня Мадрид».
- Матвієнко, С. І. (2017). *Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб.* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Мерзлікіна, О. А., Гузій, О. В. (2002). *Тлумачний словник термінів і словосполучень фізичної реабілітації*. Львів: Вид. ЛНУ ім. І. Франка.
- Миронова, С. П. (2015). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник*. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнко.
- Надольний, І. Ф., Андрущенко, В. П., Бойченко, І. В., Розумний, В. П. (1997). *Філософія: Навчальний посібник*. Київ: Вікар.
- Наукова сесія НДІ психології МО УРСР (2–6 червня 1955 р.): тези доповідей*. Київ.
- Науменко, С. І. (1995). *Основи вікової музичної психології*. Київ: Логос.
- Ніколаєнко, С. О. (2011). Психологічні особливості базових видів сугестії. *Світогляд-Філософія-Релігія*, (1), 67-68.
- Новий українсько-англійський словник* (2016). Луцьк: Вежа-Друк. Вилучено з https://e2u.org.ua/s?w=inclusion&dicts=all&highlight=on&filter_lines=on

- Новик, І., Мельничук, В. (2022). *Методичні рекомендації для закладів освіти щодо створення відповідних умов і привітної атмосфери для взаємодії учасників освітнього процесу і збільшення залученості батьків та опікунів*. Київ: УІРО.
- Овчаренко, Н. А. (ред.), Шрамко, Я. В. (ред.) (2018). *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси*. Кривий Ріг.
- Овчаренко, Н. А., Богяну, К. О. (2019). Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: наукове видання*. МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Г. Ю. Ніколаї, А. Валюга, Н. П. Гуральник та ін. (ред.), (1–2 (13–14)), 286–293.
- Островська, К. О., Рибак, Ю. В., Мельник, У. Р. та ін. (2009). *Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання*. Львів: Тріада плюс.
- Островська, К. О., Рибак, Ю. В. (2010). *Реабілітація дітей з аутистичним спектром у центрі денного перебування*. Львів: Тріада плюс.
- Павелків, Р. В. (2011). *Вікова психологія: підручник*. Київ: Кондор.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.
- Педагогіка: Хрестоматія* (2003). Київ: Знання-Прес.
- Платон (1999). *Діалоги*. Пер. з давньогр. Київ: Основи. Вилучено з https://hromadalib.files.wordpress.com/2016/07/plato_dialogis.pdf
- Побережна, Г. І. (2007). *Музика в дитячій душі*. Київ.
- Призванська, Р. А. (2017). Теоретичні та практичні аспекти музикотерапевтичної роботи з дітьми із аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, (9. (1)), 192-201.
- Призванська, Р. А. (2019). Робота з голосом як невід’ємна складова музичної терапії для дітей з розладами спектру аутизму. *Матеріали звітних*

- наукових конференцій факультету педагогічної освіти. (№4, с. 151-154) Львів: ЛНУ імені Івана Франка.*
- Приходько, Ю. (2017). Василь Зеньківський – основоположник дитячої психології в Україні. *Актуальність ідей ученого для сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Учитель початкової школи. (№ 2). 3-6.*
- Про освіту (Закон України) №2145-VIII. (2017). Урядовий кур'єр від 04.10.2017. №186. Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>*
- Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. (2006). (Ч. 2). Київ: Видавництво «Неопалима купина». Вилучено з http://skviravo.ucoz.ru/osb_potr/pr_5_2.pdf*
- Професійне спілкування працівників Національної поліції: підручник. (2017). Одеса: Астропринт.*
- Размолодчикова, І. В. (2018). Індивідуальний підхід в навчально-виховному процесі дезадаптованих молодших школярів. *Сучасна освіта в реаліях та перспективах: соціально-педагогічний аспект. Збірник наукових і науково-методичних праць. Редкол. І. М. Шимко, І. О. Талаш. Кривий Ріг: КДПУ. (1). 227–231.*
- Рибалка, В. В. (2016). *Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.*
- Рибченко, Л. К. (2016). Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективною корекційної роботи з аутичними дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць, (№ 32. ч. 2), 83-90.*
- Рождественська, М. В., Конопляста, С. Ю. (2004). *Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.*

- Савельєва-Кулик, Н. О. (2014). *Музична терапія в інтегративній медицині: навч. посіб. для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної*. Київ: Інтерсервіс.
- Савченко, Р. А. (2023). Навчально-корекційне спрямування музичних занять дітей молодшого шкільного віку з розладами спектра аутизму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, No 5-6 (129-130)*, 122-132. DOI 10.24139/2312-5993/2023.05-06/122-132
- Савченко, Р. А. (2022). Творча взаємодія музичного керівника з вихователями і фахівцями закладу дошкільної освіти. *Наук. записки: НПУ Драгоманова*, (153), 126-131. <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-153.2022.15>
- Савчин, М. В. (2007). *Педагогічна психологія: навч. посібник*. Київ: Академвидав.
- Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами.* Вилучено 3
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
- Семенова, А. В. (ред.) (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.
- Синьов, В. М. (2007). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. (Частина I). Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки)*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Синьов, В. М. (2010). *Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії*. Київ: «Леся».
- Синьов, В. М., Матвеева, М. П., Хохліна, О. П. (2008). *Психологія розумово відсталого дитини: Підручник*. Київ: Знання.
- Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Київ: Міленіум.
- Сіденко, Ю. О. (2021). *Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектра*

- до навчальної діяльності (дис. ... доктора філософії: спец. 01 – Освіта/Педагогіка; 016 – Спеціальна освіта). МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми.
- Скрипник, Т. В. (2010) *Феноменологія аутизму*. Київ: Фенікс.
- Скрипник, Т. В. (2014). Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (5), 148-157.
- Скрипник, Т. В. (2014). Система психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*. Херсон: Вид. ПП Вишемирський ВС. 202-208
- Скрипник, Т. В. (2019). *Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти*. Київ: Альянт.
- Скрипник, Т. В., Беляк, С. В. (2017). Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, (№1), 70-75.
- Скрипник, Т. В., Скрипник, Д. В. (2012). Індивідуальна навчальна програма для дітей з аутизмом в контексті інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, (21(2)), 377-384.
- Скрипченко, О. В. (1971). *Розумовий розвиток молодшого школяра*. Київ: Радянська школа.
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін. (2007). *Вікова та педагогічна психологія*: Навч. посіб. (2-ге вид). Київ: Каравела.
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін. (2005). *Загальна психологія*: Підручник. Київ: Либідь.
- Сорока, О. (2011). Арт-педагогічний супровід молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (22.), 152-155.

- Степанов, О. М., Фіцула, М. М. (2006). *Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник*. Київ: Академвидав.
- Стець, В. І., Бандура, Г. Р., Волошин, С. М. (2013). *Загальна психологія: модуль I-II*. Дрогобич, Україна: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Стрілець, С. І. (2012). Інтенсивні методи навчання: сугестопедагогіка – за і проти. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*, (96), 197-201.
- Строгаль, Т. Ю. (2017). Музична терапія в українському освітньому просторі: досвід та перспективи становлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, (23), 7-11.
- Субота, М. В. (2011). Психологічна сутність емоційного сприймання музики. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, (11), 859-870.
- Сугестивна функція. Назва з екрана. Вилучено з* <https://sites.google.com/site/istoriamistectv97/funkciie-mistectva/suggestivna-funkcia>
- Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори: В. 5-ти т. (Т. 3)*. Київ: Радянська школа.
- Тарасун, В. В. (2004). *Логодидактика*. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Тарасун, В. В. (2014). *Аутологія*. Київ: МП Леся.
- Тарасун, В. В. (2017). *Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики / мультимедійний супровід навчальних дисциплін: Навчально-методичний посібник*. Київ: Книга-плюс.
- Тарасун, В. В., Хворова, Г. М. (2004). *Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом*. Київ: Науковий світ.

- Тверезовська, Н., Філіппова, Л. (2009). Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова пед. думка*. (№ 3). 90-92.
- Уколова, Р. С. (2023). Аутизм у дітей (клінічне спостереження). *Педіатричні здобутки сьогодення: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 130-річчю з дня організації першої кафедри педіатрії*. (с. 84). 13–14 січня 2022. Харків
- Федоренко, М. В., Федоренко, С. В., Руденко, Л. М. (2023). Технології формування корпоративної культури у майбутніх спеціальних психологів для роботи в інклюзивних закладах освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, (44), 144-150.
- Фісун, О. В. (2010). Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (34), 136-137.
- Хижна, О. П., Борисов, В. В., Півненко, Б. І., Чжан, Вей. (2021). Музична педагогіка та мультимедіа: у пошуках втраченого сенсу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. МОН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, (Випуск 80. Том 2.), 155-160.
- Черних, В. П. (ред.) (2010). *Фармацевтична енциклопедія*. Нац. фармац. ун-т України. (2-ге вид., переробл. і доповн). Київ: МОРІОН.
- Шульженко, Д. І. (2009). *Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей*. Київ.
- Шульженко, Д. І. (2008). Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. *Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів*, (№ 1), 9-15.

- Шульженко, Д. І. (2017). *Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом*. Київ: Вид-во Хортицької національної академії.
- Шульженко, Д., Породько, М. (2020). Психомоторний розвиток дітей старшого дошкільного віку з аутистичним спектром порушень. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика». (Вип. 31. Том 4). 262-269.
- Юник, Д. Г. (1993). *Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності* (автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»). Київ.
- Яблонко, В. Я. (2008). *Психолого – педагогічні основи формування особистості*: Навч. пос. Київ: Центр учбової літератури.
- Afuzova, H., Rudenko, L., Stepanchenko, N., Shkrabiuk, V., Martsyniak-Dorosh, O., & Dubovyk, O. (2021). Future Psychologist's Mental Orientation at the Correctional Support of the Children with Impaired Mental and Physical Development. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, (12(3)), 127-148.
- Alvin & Warwick (1991). The use of music in establishing communication with an autistic mentally retarded child. *Journal of Music Therapy*.
- Asperger, H. (1944) Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter. [The «Autistic Psychopaths» in Childhood]. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, (117), 76-136.
- Banks (1982). Understanding autism in the context of music therapy: Bridging theory and practice. *Canadian Journal of Music Therapy*.
- Bazyma, N., Usyk, D., Omelchenko, I., Kobylchenko, V., Babych, N., & Tsybmal-Slatvinska, S. (2022). Results of Verification of the Methods of Speech Activity Formation in Children with Autistic Disorders. *BRAIN. Broad*

- Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, (13 (1)), 88-111.
<https://doi.org/10.18662/brain/13.1/270>
- Biedna, Yu. (2021). The sound resonance theory in the practice of realising the human essence. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. Česká republika, Nemoros, (№ 2.0), 118-125 ISSN 2336-498X Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1xpKFP6FNfP_d0HHFAGTAjoP0KvYehdF4/view
- Booth, T, & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education*, United Kingdom
- Chung, C., Shin, W., Kim, E. (2022). Early and late corrections in mouse models of autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry*, (Vol. 91, № 11), 934–944. Retrieved from: <https://goo.su/fW0EuG>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). He «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (№11), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demetriou, E., Lampit, A, Quintana, D., Naismith, S., Song, Y, Pye, J., Hickie, I., Guastella, A. (2018). Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. *Mol Psychiatry*. May; (23(5)): 1198-1204. Doi: 10.1038/mp.2017.75.
- Descartes, R. (1642). *Meditations on First Philosophy*, in Vol. 2 of The Philosophical Writings of Descartes, ed. and trans. J. Cottingham, R. Stoothoff, D. Murdoch and A. Kenny, Cambridge: Cambridge University Press, 1984–1991.
- Dewey, J. (1939). Theory of valuation. *Int. Encycl. Unified Sci.*, 2, (4), Chicago: University of Chicago Press.
- Feuerstein, R., Falik, L., Feuerstein, R. (2015). *Changing minds and brains*. New York: Teachers College Press.

- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y. (2006). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem: ICELP Publications.
- Gallasch, C. (1977). Cerebral asymmetry and the development of early infantile autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*.
- Gattino, G., Riesgo, R., Longo, D., Leite, J., Schüler-Faccini, L. (2011). Effects of relational music therapy on communication of children with autism: a randomized controlled study. *Nordic Journal of Music Therapy*.
- Goldstein, G.I., & Lancy, D.F. (1985). Cognitive development in autistic children. In L.S. Siegel & F.J. Morrison (Eds.), *Cognitive development in atypical children* (pp. 83-112). New York: Springer-Verlag
- Hofstadter, D. R. (1979). *Godel, Escher, Bach. An Eternal Golden Braid*. N.Y., Basic Books.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Dover.
- Kagan, M. S. (1994). *Mensch, kultur, kunst: systemanalytische Untersuchung*. Fechner.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbance of Affective Contact. *Nervous Child*, (2), 217–250.
- Khyzhna, O., Szafranska. K. (2020). Music therapy as an important element in shaping communication competences in children with ASD (autism spectrum disorder). *Journal of History Culture and Art Research*, (9 (3)), 106-114,
- Kiely, K. M. (2014). Cognitive Function. In: Michalos, A.C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_426
- Kootz, J. P., & Bohlen, D. J. (1981). Modulation of sensory intake in autistic children: Cardiovascular and behavioral indices. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, (20), 692-701.
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*, ed. P. Nidditch, Oxford: Clarendon Press, 1975.

- Lopatina, M. (2022). Inclusion in Music Education: Theoretical Review of Question of Training Young Professionals. *Education and Upbringing of Youth in New Realities: Perspectives and Challenges, Youth Voice Journal* (IV), 43-54. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-60-7
- Małachowska, E., Khyzhna, O. (2021). Autyzm dziecięcy. wczesna diagnoza i terapia całościowych zaburzeń rozwoju. *Наукові записки: збірник наукових статей*. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, (CXLV (145), 219-234.
- Martynenko, I., Chorna, H., Omelchenko, M., Shulzhenko, D., Leniv, Z., & Khrypun, D. (2022). Neuropsychological Features of Motivational and Volitional Readiness for School of Six-Year-Old Children with General Speech Underdevelopment. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, (13(3)), 211-224.
- Maslow, A. (1968). Ch. 10: Creativity in Self-Actualizing People. *In Toward a Psychology of Being* (2nd ed., pp. 135-145). New York, NY: Van Nos/Trand Reinhold Company.
- Maurya, R., Khan, F. (2021). Cognitive Development in Children with Autism Spectrum Disorder: A Piaget's Cognitive Developmental Approach. *Mind and Society*, (10 (03-04)), 117–124. <https://doi.org/10.56011/mind-mri-103-420224>
- Murray, H. A., McAdams, D. P. (2010). *Explorations in Personality*. – Oxford: Oxford University Press.
- Nordoff & Robbins (1985). Effect of Developmental Speech and Language Training through Music'on speech production in children with autism spectrum disorders. *Music Ther.*
- Ogienko, O. (2016). Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education*, Issue 5, 85-89. DOI: 10.20535/2410-8286.70621
- Ornitz, E. & Ritvo, E. (1968). Perceptual inconstancy in early infantile autism. *Archives of General Psychiatry*, (133), 76-98.

- Peeters, T. & Gillberg, C. (1999). *Autism: medical and educational aspects*. (2nd ed.). London: Whurr Publishers.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Rimland, B. (1964). *Infantile autism*. New York: Appleton-Century-Croft
- Rogers, C. (1952). Communivation: Its Blocking and Its Facilitation. *ETC: A Review of General Semantics*. (Vol. 9, No. 2). 83-88.
- Scheerenberger (1953). *Music and mirror neurons: from motion to 'e'tion*. Soc Cogn Affect Neurosci.
- Sze, S., Yu, S. Educational Benefits of Music in an Inclusive Classroom. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490348.pdf>
- Thomdike, E. L. (1940). *Human Nature and the Social Order*. New York: Macmillan.
- Trevarlhen. (1998). *Role of music therapy in social skills development in children with moderate intellectual disability*. Res. Intellect Disabil.
- Virues-Ortega, J., Julio, F. & Pastor, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*. (№33 (8)). 940-953.
- Warnek, P. (2005). *Descent of Socrates: self-knowledge and cryptic nature in the Platonic dialogues*. Indiana University Press.
- Wetherby, A., & Gaines, B. (1982). Cognition and language development in autism. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, (47), 63-70.
- Woodward (2004). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *J Autism Dev Disord*.
- Yuweiler, A, Geller, E., & Ritvo, E. (1975). Uptake and efflux of serotonin from platelets of autistic and nonautistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, (5), 83-98.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Анкета для батьків дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

Анкета призначений для збору інформації від батьків дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з метою з'ясування особливостей дитини та рівня аутизму. Ця інформація буде використана в рамках методики педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики для покращення підходів до навчання та корекції.

Інструкція: Будь ласка, відповідайте на ці питання максимально правдиво та об'єктивно, враховуючи особливості вашої дитини. Ваші відповіді будуть важливим джерелом інформації для подальших досліджень та розробки педагогічних методик для дітей з аутизмом. Ваша конфіденційність гарантується.

1. Як часто ваша дитина взаємодіє з іншими дітьми та дорослими?

2. Чи має дитина особливі захоплення або інтереси? З якою сферою діяльності це пов'язано?

3. Як часто дитина проявляє активність та інтерес до рухових ігор та занять?

4. Як дитина реагує на емоційні ситуації? Чи відрізняється ця реакція від реакції інших дітей?

5. Чи має дитина особливості у вербальному (мовленнєве) та невербальному спілкуванні (жести, міміка)?

6. Чи уважна та зосереджена дитина під час навчання або ігор?

7. Чи має дитина особливості у сприйманні або реакції на світло, звуки, запахи або дотик?

8. Чи користується ваша дитина спеціалізованою допомогою (логопед, психолог, реабілітолог тощо)?

Анкета на визначення рівня сформованості уваги дітей з аутизмом в процесі навчання музики

Ця анкета розроблена для визначення рівня сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, зокрема в контексті навчання музики. Він допоможе вчителю або спеціалісту оцінити, як дитина сприймає та утримує увагу під час музичних занять. Ця інформація є важливою для розробки індивідуальних педагогічних підходів та корекції уваги в процесі навчання музики.

Інструкція: Будь ласка, відповідайте на ці питання об'єктивно, враховуючи особливості дитини. Ваші відповіді допоможуть зрозуміти рівень сформованості уваги дитини в музичному контексті та допоможуть розробити індивідуальний підхід до її навчання та корекції.

1. Як часто дитина слухає музику?

2. Чи відрізняє дитина музичні інструменти або мелодії? (здатність до музичного сприймання).

3. Як довго дитина здатна утримувати увагу під час музичних занять? (увага під час музичних занять).

4. Як дитина реагує на ритмічні рухи під час музичних ігор? (реакція на ритм).

5. Як дитина взаємодіє з музичними інструментами (барабани, фортепіано)? (реакція на музичні інструменти).

6. Чи може дитина відтворити мелодію після того, як її почула? (когнітивні процеси).

7. Чи проявляє дитина інтерес до музичних ігор або спільних музикувань з іншими дітьми?

Таблиця-спостереження для вчителя музики

Мета цієї таблиці-спостереження полягає в створенні інструменту для вчителя музики, який дозволяє систематично фіксувати та аналізувати реакцію дитини з аутизмом під час музичних занять. Цей інструмент допоможе збирати об'єктивні дані про поведінку, комунікацію, індивідуальні особливості та реакцію на музичні інструменти та звуки. Він може слугувати як основа для розробки індивідуальних педагогічних стратегій та корекційних заходів для дітей з аутизмом під час музичних занять.

III

Дата	Реакція на гучну музику	Реакція на шумові інструменти	Мовленнєві особливості	Поведінкові особливості	Вербальні та невербальні засоби спілкування	Реакція на музичні інструменти

Приклад заповнення таблиці.

Реакція на гучну музику:

1. Негативна (наприклад, істерика або крики).
2. Пасивна (наприклад, без реакції).
3. Позитивна (наприклад, танці або посмішка).

Реакція на шумові інструменти:

1. Страх або негативна реакція.
2. Інтерес або позитивна реакція.

Мовленнєві особливості:

1. Відсутність мовлення.

2. Обмежений словник або повільна мовленнєва реакція.
3. Адекватне мовлення.

Поведінкові особливості:

1. Стереотипи (наприклад, рухання вперед-назад).
2. Агресивна поведінка (наприклад, биття).
3. Пасивність (наприклад, без реакції).

Вербальні та невербальні засоби спілкування:

1. Використання жестів або інших невербальних засобів.
2. Приділення уваги словесним комунікаціям (наприклад, відповіді на питання).

Реакція на музичні інструменти:

1. Спроби грати на музичних інструментах.
2. Відсутність інтересу до музичних інструментів.
3. Негативна реакція.

Ця таблиця-спостереження допоможе вчителю музики систематично фіксувати реакцію дитини з аутизмом в процесі навчання музики та аналізувати ці дані для подальшого вдосконалення навчального процесу та взаємодії з дитиною.

Вийди, вийди, сонечко

Закличка

Жваво ♩ = 100

Музика і слова народні

Вн - йди, вн - йди, со - неч - ко, на ді - до - ве по - леч - ко,
 5 На ба - бн - не зіл - ляч - ко, на на - ше по - двір' - яч - ко

Вийди, вийди, сонечко,
 На дідове полечко,
 На бабине зілячко,
 На наше подвір'ячко.

На весняні квіточки,
 На маленькі діточки,
 Там вони граються,
 Тебе дожидаються!

Там дід косить,
 Сонця просить,
 Хмару розбиває,
 Сонце здобуває.

Бий, дзвоне, бий!
 Хмару розбий!

Киця Мура

Українська колискова пісня

Легібно ♩ = 70

Обробка Світлани Садовенко

– Ки - ця Му - ра, де ти бу - ла?
 5 Я гу - ка - ла, ти не чу - ла.
 – Я си - ді - ла під сто - лом.
 9 Ї - ла каш - ку з мо - лоч - ком.
 А - а, А - а, А!

– Киця-Мура, де ти була?
 Я гукала, ти не чула.
 – Я сиділа під столом.
 Їла кашку з молочком. } *Двічі*
 А, а, А! | 2р.

Сніговик

Слова і музика Руслани Лоцман

Що за ди-во ча-рів-ник в на-шо-му дво-рі? Но-вий друг, наш сні-го - вик – ра-дий діт-во - рі.—
Ми че - ка-ли так дав-но, ко-ли сніг спа-де.— За - мо - ро-зить нам вік-но, стеж-ку про-кла-де.—

Що за диво-чарівник
в нашому дворі?
Новий друг наш – сніговик
радий дітворі!
Ми чекали так давно,
коли сніг впаде,
Заморозить нам вікно,
стежку прокладе...

От і сталась дивина –
снігом замело,
Залетіла то зима
пташкою в село...
Розкидала сріблячки,
зорі крижані
І мережані квітки
сяють у вікні...

Ручки змерзли, але ми
виліпили сніг,
Закрутили для зими
на землі пиріг...
Ось іще з крижинок чай
І з листочків квас...
Мила госте, пригощайсь!
Добра будь для нас!

Лисичка-сестричка (перша), виконує танок-забаву для дітей
«Я Лисичка, я сестричка».

Обробка слів С. Садовенко

Музика М. Лисенка

Жваво
mf

1. Я Ли-сич-ка, я сес-трич-ка не сид-жу без ді-ла—
я гу-ся-та пас-ла, по-лю-вать хо-ди-ла. // ...ди-ла.

5

1. 2.

84

Зайчики і Ведучі-казкарки виконують пісню «Гралась в лісі Зайчики»

Слова О. Маруни

Музика Ю. Рожавської

Es B Es B

1. Гра-лись в лі-сі зай-чи-ки— сі-рі по-бі-гай-чи-ки.
і - гу, і - гу, лап-ки у сні - гу.
і - гу, і - гу, лап-ки у сні - гу. // гу.

5

Fm Es B Es

9

Fm E B7 Es

На закінчення

Зайчик (перший). Я м'якенький як пушок,
В мене сірий кожушок,
Довгі вушка, куций хвостик,
Пристрибав я через мостик.
Змерзли лапки й черевце.
Зайчики побачили рукавичку, підстрибують, доторкуються до неї
і відскакують назад.
Зайчики-побігайчики (разом). Ой, а що ж лежить оце?

81

Завдання на комунікацію дітей з аутизмом в процесі навчання музики

Інструкція: Завдання спрямовані на розвиток уваги та комунікації дітей з аутизмом через музику. Ці завдання дозволять спостерігати за реакцією дитини під час музичних занять та визначити її здатність до спільної діяльності та комунікації, краще їх виконувати перший раз на одинці з дитиною з аутизмом. Комбінування музики з різними видами діяльності допомагає поліпшити увагу та соціальну адаптацію дітей з аутизмом.

1. Спільний ритм – учитель та дитина сідають разом та обирають музичний інструмент (наприклад, бубонці або ксилофон). Разом створюють ритм, почергово натискаючи на інструменти. Педагог спостерігає, як дитина реагує на спільну музичну діяльність.

2. Музичний мікрофон – дитина має можливість виступити, виконуючи свою улюблену музичну композицію або просто співаючи. Вчитель спостерігає, як дитина виражає свої емоції.

3. Музичний пазл – учитель обирає кілька різних музичних інструментів або звукових об'єктів. Ставить їх перед дитиною та попросить вибрати той, який їй найбільше подобається. Вчитель спостерігає, як дитина реагує на різні звуки та об'єкти.

4. Музичні історії – вчитель розповідає дитині історії, використовуючи музику як супровід. Наприклад, розповідь про подорож на віддалений острів або пригоди в лісі. Необхідно спостерігати, як дитина реагує на музичний супровід та чи долучається до розповіді.

Оцінювання виконання цих завдань буде проводитися на основі спостереження за реакцією дітей з аутизмом під їхньої взаємодії з оточуючими.

Оцінювання буде проводитися за наступними критеріями:

– Якщо дитина слухає музику або спостерігає за музичними інструментами, це буде вважатися позитивним результатом.

– Якщо дитина активно бере участь у музичних іграх або взаємодіє з іншими дітьми під час музичних занять, це буде вважатися позитивним результатом.

– Дитина намагається виразити свої емоції або думки через мову, жести, або інші засоби під час музичних занять, це вважається позитивним результатом.

– Виявити реакції на різні музичні звуки або мелодії (наприклад, плескання, танці, спів), це вважатиметься позитивним результатом.

– Якщо дитина може спільно діяти з іншими дітьми або дорослими під час музичних занять (наприклад, гра на музичних інструментах разом), це позитивний результат.

Курси підвищення кваліфікації



Міністерство освіти і науки України
Національна академія наук України
Національний центр «Мала академія наук України»

Сертифікат

№ 008754

засвідчує, що

**Бедна
Юлія
Олександрівна**

16–23 жовтня 2023 року

Форма навчання: дистанційна
Обсяг: 15 годин / 0,5 кредиту ЕКТС

Дата видачі: 31.10.2023 р.

підвищила кваліфікацію під час курсу
«Основи інклюзивного навчання
у закладах позашкільної освіти»

У результаті навчання учасниця розвинула такі інклюзивні компетентності, як здатність:

- орієнтуватись у нормативно-правових актах з питань організації інклюзивного навчання;
- використовувати ефективні методи й підходи до навчання у неоднорідних групах;
- до співпраці з усіма суб'єктами освітнього процесу з метою реалізації інклюзивного навчання.

В. о. директора
НЦ «МАНУ»



Алла НЕСТЕРЧУК

НЦ «МАНУ» ЄДРПОУ 3227468
Надання освітніх послуг з підвищення професійної кваліфікації згідно з КВЕД 85.59



Сертифікати участі в науково-практичних конференціях



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АДВІЄВСЬКОГО
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА ТА ФОРТЕПІАНОГО ВИКОНАВСТВА

НАЦІОНАЛЬНА ВСЕУКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА СПІЛКА
АСОЦІАЦІЯ ПЕДАГОГІВ-ПЕДАГОГІВ УКРАЇНИ «ЕРТА»
ПІВДЕННО-ЦЕНТРАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ НАЦІОНАЛЬНОСТЕЙ (УХАНЬ, КИТАЙ)



СЕРТИФІКАТ УЧАСНИКА

МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«МОДЕРНИЗАЦІЯ НАСКРІВНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МО
В СУЧАСНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ»

Бедна Юлія Олександрівна

8 лютого 2021

Заслужений вчитель мистецтв, заслужений педагог України, доцент факультету мистецтв імені Анатолія Адвієвського НПУ імені М.П. Драгоманова
Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Адвієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

Міністерство освіти і науки України
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

СЕРТИФІКАТ підтверджує активну участь

Бедної Юлії

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Гуральник Н. П.)

у III Міжнародній студентській науково-практичній конференції:
«Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодні».

Голова оргкомітету, доктор педагогічних наук, професор
С. П. Михида

27 листопада 2020 р.
м. Кропивницький

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АДВІЄВСЬКОГО

СЕРТИФІКАТ

IV Міжнародні науково-практичні читання
пам'яті академіка Анатолія Адвієвського
(4–6 березня 2020 р.)

Бедна Юлія Олександрівна

приняла(ла) участь в конференції в кількості 8 годин

Ліцензія: наказ МОН України від 18.03.2013 р. №2830-Л (протокол №107)

Ректор
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
В.П. Андрущенко

Декан факультету мистецтв імені Анатолія Адвієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова
В.І. Федоршак

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АДВІЄВСЬКОГО
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА ТА ФОРТЕПІАНОГО ВИКОНАВСТВА
НАЦІОНАЛЬНА ВСЕУКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА СПІЛКА
АСОЦІАЦІЯ ПЕДАГОГІВ-ПЕДАГОГІВ УКРАЇНИ «ЕРТА»
ЗА ПІДТРИМКИ МІНІСТЕРСТВА КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ

СЕРТИФІКАТ УЧАСНИКА

ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти»

Бедна Юлія Олександрівна

26 березня 2020

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Адвієвського НПУ імені М.П. Драгоманова
В.І. Федоршак

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АДВІЄВСЬКОГО

СЕРТИФІКАТ

цей сертифікат підтверджує, що
Бедна Юлія Олександрівна
приняла участь в конференції в кількості 8 годин

ТЕМА:
«Педагогічна практика:
сучасність та перспективи»
(м. Київ, 11 грудня 2019 р.)

Ліцензія: наказ МОН України від 18.03.2013 р. №2830-Л (протокол №107)

Ректор
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
В.П. Андрущенко

Декан факультету мистецтв імені Анатолія Адвієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова
В.І. Федоршак

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЗ «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШІНСЬКОГО»
ФАКУЛЬТЕТ МУЗИЧНОЇ ТА ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

СЕРТИФІКАТ

«МУЗИЧНА ТА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА ВАКОНТИСІВ І КУЛЬТУРНОГО
РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА»
15-16 ЖОВТНЯ 2019 РОКУ

Бедна Юлія Олександрівна

Декан факультету музичної та хореографічної освіти
Н.К. Бізова

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВА
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТНОЇ РАДИ
УНІВЕРСИТЕТ ЯНА СВАНГЕЛІСТА ПУРКІНЕ
(м. УСТЬ-НАД-ПІПЕМ, ЧЕХІЯ)
АРИСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (м. АРИСЛЬ, ІЗРАІЛЬ)
ЛИТОВСЬКИЙ ЕДЖОКОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(м. ВІЛНЯВСЬК, ЛІТВА)
ПРИРОДНО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(м. СЕДІЦЬКЕ, ПОЛЬЩА)
КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ МИСТЕЦТВ
(м. НУР-СУЛТАН, КАЗАХСТАН)

СЕРТИФІКАТ
учасника
VIII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ»
Бедна Юлія
Тривалість – 15 год./0,5 кред. ЄКТС
(форма проведення – дистанційна)
Ректор КЗВО "Академія культури і мистецтва" ЗОР, Наталія Шетеля
доктор педагогічних наук
Ужгород, 27–28 квітня 2023 року

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВСЕУКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ МУЗИКОТЕРАПЕВТІВ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АВДІЄВСЬКОГО
КАФЕДРА ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ МУЗИКИ

СЕРТИФІКАТ
УЧАСНИКА
Всеукраїнської науково-практичної конференції
«МУЗИКОТЕРАПІЯ ТА АРТ-ТЕРАПІЯ У ПРОСТОРІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ:
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ»
Бедна Юлія Олександрівна
13 грудня 2019

Доктор педагогічних наук, професор,
заступник декана факультету мистецтв
ІП. Андрущенко І.І. Федоричка

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЗ «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ К. ДУШІНСЬКОГО»
ФАКУЛЬТЕТ МУЗИЧНОЇ ТА ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

СЕРТИФІКАТ
«МУЗИЧНА ТА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ
КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА»
17-18 жовтня 2019 року
Бедна Юлія
Декан факультету музичної та хореографічної освіти
Н.К.Білова

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

СЕРТИФІКАТ
підтверджує активну участь
Бедної Юлії
у IV Міжнародній науково-практичній конференції
«МИСТЕЦЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР
КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ»
(29.04.2022)
Ректор С.Ю.Соболь
Кропивницький - 2022 рік

EUROPEAN CONFERENCE

**CERTIFICATE
OF PARTICIPATION**

The I International Science Conference
«AN OVERVIEW OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH
IN VARIOUS FIELDS OF SCIENCE»
This is to certify the participation in the conference and the publica-
tion of the article in the corresponding proceedings
Бедна Юлія Олександрівна
12 Hours of Participation (0,4 ECTS credits)
OCTOBER 17 – 19, 2022
AMSTERDAM, NETHERLANDS

European conference

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Бедна, Ю. О. (2022). Корекція уваги школярів з особливими потребами засобами музично-інтонаційного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, (204), 95-98. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-95-98>

2. Бедна, Ю. О. (2023). Педагогічні умови роботи з дітьми з аутизмом на уроках музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Видавництво «Код». (Випуск 3). 182-185. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.03.18

3. Бедна, Ю. О. (2023). Особливості впливу музичних творів у процесі їх сприйняття на психофізіологічний стан дітей з аутизмом на уроках музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ: Видавництво Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. (Вип. 29). 185-191. DOI:10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.23 Вилучено з <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41183/Biedna%20Yu.%20O.pdf?sequence=1>

Стаття у науковому зарубіжному виданні

4. Biedna, Yu. (2021). The sound resonance theory in the practice of realising the human essence. *Modern Science – Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros*, № 2.0, 118-125 ISSN 2336-498X Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1xpKFP6FNfP_d0HHFAGTAjoP0KvYehdF4/view

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Бедна, Ю. О. (2019). Психолого-фізіологічні особливості дітей-аутистів молодшого шкільного віку в контексті їх музичної активності. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної науково-практичної*

конференції молодих учених та студентів. (Т.1, с. 13-15). 17-18 жовтня 2019, м. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

6. Бедна, Ю. О. (2020). Механізм впливу музики на підсвідомість учня в загальноосвітній школі. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 21-23) 14-15 травня 2020, Мукачево. Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ.

7. Бедна, Ю. О. (2020). Реабілітаційний сенс музично-педагогічної терапії. *Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 29-33). Київ.

8. Бедна, Ю. О. (2021). Усвідомлення фізичного впливу звукової інформації на сприйняття музичних творів. *Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 7-9). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

9. Бедна, Ю. О. (2022). Сугестія музичної інтонації як чинник впливу на дітей з особливими потребами. *«Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи»*: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. (с. 80-82). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

10. Бедна, Ю. О. (2022). Психолого-педагогічні методи підготовки дітей-аутистів до навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва. *The I International Scientific and Practical Conference «An overview of modern scientific research in various fields of science»*. (pp. 136-137). October 17–19, 2022, Amsterdam, Netherlands.

Апробація результатів дослідження

на міжнародних науково-практичних конференціях:

- «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020);
- IV Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2020);
- «Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2020);
- «Сучасне мистецтво в європейській культурі сьогодення» (Кропивницький, 2020);
- «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (Київ, 2021);
- «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (Київ, 2021);
- «Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи» (Київ, 2022);
- «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2022, 2023);
- «An overview of modern scientific research in various fields of science» (Amsterdam, Netherlands, 2022);
- «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення» (Ужгород, 2023);

на всеукраїнських науково-практичних конференціях:

- «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології» (Київ, 2019);
- «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (Київ, 2020).



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9
Тел. 234-11-08

21.11.2023г. № 224

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему:
«Методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики» за спеціальністю 01 – Освіта/Педагогіка 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) аспірантки кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Ю. О. Бедної

Упродовж 2021-2022, 2022-2023 навчальних років на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського здійснювалося впровадження методики педагогічної корекції уваги школярів з особливими потребами. Авторська методика Ю. О. Бедної використовувалась на заняттях з таких дисциплін: методика музичної освіти, психологія, методика викладання обраної навчальної дисципліни по спеціальностях.

Дисертантка визначила зміст і структуру ключового поняття «увага дітей з особливими потребами з різними проявами аутизму» та «увага дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі навчання музики», яка складається з мотиваційного, пізнавально-комунікативного, творчодіяльнісного компонентів, визначила наукові підходи, принципи та педагогічні умови для отримання позитивних результатів.

Апробація матеріалів дисертації Ю. О. Бедної підтверджує, що експериментальна методика, розроблений критеріальний апарат актуальні для вирішення сучасних проблем удосконалення інклюзивної музичної освіти з педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорювалось на засіданні кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва, протокол № 1 від 13.09.2023 року.

Декан факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського

Проректор з наукової роботи



В. І. Федоришин

М. М. Горбін

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «ГАРМОНІЯ»
КАМ'ЯНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
(СПЕЦШКОЛА «ГАРМОНІЯ»)**

вул. 9 Травня, 5-А, м. Кам'янське, Кам'янський район, Дніпропетровська обл., 51933
тел.: +38(096) 383 00 46, e-mail: internat20109@i.ua
код ЄДРПОУ 21945673

07.06.2023 № 06- 07

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему: «Методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) аспірантки кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова **Ю. О. Бедної**

У 2022-2023 навчальному році в РК-1, РК-2, РК-3 класах здійснювалась апробація дисертаційного дослідження аспірантки факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова Юлії Бедної. Результати дисертаційного дослідження «Методика педагогічної корекції уваги дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами в процесі навчання музики» були впроваджені в практику роботи з дітьми з різними особливостями розвитку, зокрема з дітьми з аутизмом.

На уроках музики з дітьми з аутизмом було застосовано розроблену методику педагогічної корекції уваги, яка передбачала використання різних методів та технік для покращення уваги та зосередженості дітей. Зокрема, було використано музичні інструменти, спеціально розроблені плейлисти музичних композицій та вправи на сприйняття ритму та мелодії.

Також у роботі з дітьми з аутизмом було використано індивідуальний підхід до кожного учня. Дисертантка займалась ретельним вивченням особливостей кожної дитини та враховувала їх під час викладання матеріалу. Цей індивідуальний підхід допомагав краще зрозуміти потреби та здібності дітей з аутизмом та забезпечував їхній успіх у навчанні.

Під час використання методики педагогічної корекції уваги, було помітно покращення якості навчання та загального розвитку дітей з аутизмом, зокрема покращення уваги та зосередженості на уроках музики, загально освітніх уроках та поза навчальним закладом; поліпшилось сприймання та засвоєння навчальної інформації; учні навчилися вільно висловлювати свої емоції через музично-ритмічні ігри; вчитель музики наголосив на покращенні комунікативних навичок дітей з аутизмом.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорювалось педагогічним колективом та педагогічній раді, протокол № 11 від 30 травня 2023 року.

Директор «Спецшколи «Гармонія»



Антоніна ВІННИК