

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

До захисту допустити:

Зав. кафедри _____ Ю. Г. Федорова

«__» грудня 2020 р.

Кваліфікаційна робота

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:

**«Упровадження методів арт-педагогіки в процес навчання іноземної мови
в умовах інклюзивної освіти»**

Студентки факультету іноземних мов
спеціальності 014 «Середня освіта.

Мова і література (англійська)»

освітнього ступеня «Магістр»

Тищенко Лілії Валеріївни

Науковий керівник:

Мараховська Н.В., кандидат

педагогічних наук, доцент кафедри

італійської філології

Маріупольського державного

університету

Рецензент: Лазаренко Л. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Приазовський державний

технічний університет»

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«__» _____ 20__ р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1. Сутність, принципи та функції арт-педагогіки	7
1.2. Потенціал арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти	20
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	28
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	29
2.1. Стан впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти м. Маріуполя.....	29
2.2. Система методів навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти.....	38
2.3. Організаційно-методичні умови реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти.....	60
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	77
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81

ВСТУП

У Конвенції ООН про права дитини акцентовано на необхідності забезпечення права всіх дітей на повноцінне й достойне життя, та створенні умов для того, щоб кожна дитина почувалася гідно, впевнено й могла брати активну участь у житті суспільства [77]. Конституцією України та всіма національними нормативними документами, що стосуються галузі освіти, регламентовано право дітей на рівний доступ до якісного навчання. Проте певні категорії учнівства, зокрема діти з обмеженими функціональними можливостями, потребують особливої підтримки й допомоги в освітньому процесі. Практичне впровадження ідей інклюзії в системі загальної середньої освіти передбачає створення особливого інклюзивного середовища на засадах гуманності й толерантності. У Законі України «Про освіту» інклюзивне освітнє середовище являє собою сукупність умов, способів й засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [53]. З метою ефективного функціонування цього середовища важливим є добір відповідного організаційно-методичного забезпечення, особливо на засадах арт-педагогіки, та його реалізації при викладанні навчальних предметів, зокрема іноземної (англійської) мови в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Питання впровадження інклюзивного навчання в ЗЗСО розглядаються вітчизняними та зарубіжними вченими, а саме Ф. Армстронгом, А. Андрасян, С. Альохіною, Ю. Бойчуком, Л. Будяк, Д. Гудлі, А. Колупаєвою, І. Кузавою, І. Нестайко, Н. Софій, О. Федоренко та ін. Особливості організації процесу навчання іноземної мови для дітей з особливими освітніми потребами розкрито в наукових працях О. Амурської, Л. Артїні, К. Ганем, Р. Ліфа, Д. Макекена, А. Окельфорда, Н. Падмадеві, М. Рїппель та ін. Можливості арт-педагогіки, в тому числі в умовах інклюзивного освітнього середовища, вивчали О. Берянич, О. Деркач, Т. Добровольська,

Л. Дольнікова, Е. Заргарьян, О. Корженко, Л. Комісарова, І. Левченко, О. Медведєва, С. Пастух, В. Переборщикова, О. Сордія, Т. Чернова та ін.

Доцільність дослідження зумовлена потребою розв'язання низки *суперечностей* між:

- теоретичною розробленістю питань інклюзивної освіти та їх недостатньою практичною реалізацією в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, зокрема при викладанні іноземної мови;

- потенційними можливостями арт-педагогіки та їх недостатнім використанням у процесі навчання іноземної мови в умовах інклюзивної освіти;

- необхідністю підготовки учителів, зокрема іноземної мови, до здійснення інклюзивного навчання та роботі з певними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

Актуальність визначеної проблеми та необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження – **«Упровадження методів арт-педагогіки в процес навчання іноземної мови в умовах інклюзивної освіти»**.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні засади арт-педагогіки та розробити організаційно-методичне забезпечення навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясувати сутність, принципи та функції арт-педагогіки, й розкрити її потенціал в системі інклюзивної освіти.

2. Виявити стан впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти м. Маріуполя.

3. Узагальнити систему методів навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти.

4. Обґрунтувати організаційно-методичні умови реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти.

Об'єкт дослідження – процес навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження – організаційно-методичне забезпечення навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти.

Для вирішення поставлених завдань використано **методи дослідження**: *теоретичні* – вивчення, аналіз і узагальнення психолого-педагогічної літератури з метою розкриття основних дефініцій досліджуваної проблеми; аналіз нормативної документації щодо питань упровадження інклюзивної освіти в ЗЗСО; *емпіричні* – бесіда, спостереження з метою визначення стану впровадження інклюзивного навчання в ЗЗСО м. Маріуполя, педагогічне моделювання для розроблення організаційно-методичного забезпечення навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягають у тому, що:

- *уперше* розроблено методiku навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки й обґрунтовано доцільність її упровадження в освітній процес ЗЗСО;

- *уточнено* сутність арт-педагогіки як наряду педагогічної науки, метою якого є навчання, виховання та розвиток учнів через інтегрування різних видів мистецтва;

- *подальшого розвитку* набули методи навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти.

Практична значущість дослідження полягає в наданні методичних рекомендацій учителям щодо упровадження методів арт-педагогіки в освітньому процесі ЗЗСО для підвищення якості інклюзивного навчання.

Матеріали дослідження можуть бути використані в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови

ЗЗСО з метою їх підготовки до реалізації методів **арт-педагогіки в процесі навчання іноземної мови в умовах інклюзивної освіти.**

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження обговорювалися у виступах на міжнародних науково-практичних конференціях, а саме: «Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути» (13 листопада 2020 р., м. Київ), «Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки» (27 листопада 2020 р., м. Київ).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено в 2 публікаціях, а саме: 2 тез доповідей у збірниках матеріалів міжнародних науково-практичних конференцій.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (94 найменування, із них 21 – іноземною мовою). У тексті містяться 18 рисунків (на 17 сторінках). Загальний обсяг роботи – 91 сторінка. Основний текст викладено на 80 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність, принципи та функції арт-педагогіки

Для виявлення сутності арт-педагогіки важливим є з'ясувати дефініції цього поняття в довідковій та енциклопедичній літературі, й наукових працях. В Енциклопедичному словнику з арт-терапії арт-педагогіку визначено як інноваційну технологію особистісно-орієнтованого навчання та виховання дітей і молоді, спрямовану на гармонізації їх особистісного розвитку в контексті взаємопов'язаної тріади «природа – особистість – соціум» через організацію конструктивного союзу дитини та мистецтва в процесі сприймання вже існуючих або створення власних мистецьких творів [16, с. 19].

Доречно відзначити, що в деяких наукових працях поняття «арт-педагогіка», та «арт-терапія» розглядаються в єдиному психотерапевтичному контексті. Водночас, незважаючи на те, що відмінності між цими двома явищами не є чітко виявленими, необхідним, як справедливо зазначає О. Ільїна, є більш точне позначення нюансів розбіжностей у технологічних й методичних підходах арт-терапії та арт-педагогіки. На думку дослідниці, методи арт-терапії та арт-педагогіки переломлюються через призму особистості учня, його потреби, здібності, інтелект, активність й інші індивідуально-психологічні особливості, забезпечуючи персоналізацію педагогічної взаємодії, де педагог є партнером, котрий що активізує й заохочує творчу самостійність, ініціативу та самовираження учня [19].

Вітчизняні дослідниці О. Сордія та С. Пастух вважають, що арт-педагогіка знаходиться на перетині педагогіки та мистецтва, й розвиває концептуальні ідеї арт-терапії, яка, в свою чергу, є синтезом не лише педагогіки і мистецтва, а й психології. Авторки вказують, що поняття «арт-

терапія» спочатку розглядалося в контексті ідей З. Фрейда і К. Юнга та застосовувалося в психотерапевтичній практиці. Надалі це поняття подолато межі медицини і набуло ширшого застосування, зокрема в педагогічній науці для сприяння гармонійному розвитку особистості (К. Роджерс, А. Маслоу) [62, с. 57].

Цінною є думка Н. Сергєєвої, що очевидний смисловий перетин понять «мистецтво» («арт»), «педагогіка», «терапія», «психологія» в досліджуваних феноменах вносить плутанину як в наукову інтерпретацію понять, так і в сферу практичного застосування професійних інструментів. І арт-педагогіка, і арт-терапія є міждисциплінарними галузями знань, а об'єктом їх дослідження є розвиток людини. Авторка розуміє арт-педагогіку як практико-орієнтований напрям педагогічної науки, що вивчає природу, закономірності, принципи, механізми застосування засобів мистецтва для вирішення професійно-педагогічних завдань. Дослідниця виокремлює наступні завдання арт-педагогіки як окремого самостійного напрямку педагогічної науки:

1. Комплексний опис і інтерпретація механізмів впливу мистецтва і художньої діяльності на людину в освітньому просторі.
2. Вивчення педагогічного потенціалу окремих видів, напрямків, жанрів мистецтва і художньої діяльності.
3. Розробка теоретичних основ організації педагогічного процесу з використанням мистецтва і художньої діяльності.
4. Проектування змісту арт-педагогічної діяльності.
5. Розробка методик і технологій варіативного використання мистецтва і художньої діяльності в освітньому процесі [59].

Наведемо визначення арт-терапії А. Копитіним, котрий розуміє її як сукупність психологічних методів впливу, що здійснюються в контексті образотворчої діяльності клієнта й психотерапевтичних відносин, які застосовуються з метою лікування, психокорекції, психопрофілактики,

реабілітації та тренінгу осіб з різними фізичними вадами, емоційними і психічними розладами, а також представників груп ризику [27].

Н. Сергєєвої виокремлено ознаки, за якими доцільно розмежовувати арт-педагогіку й арт-терапію. У той час, як арт-педагогіка є напрямом педагогічної науки (педагогіка – наука про виховання, навчання, соціалізації, розвитку людини), арт-терапія є напрямом психотерапії (психотерапія знаходиться на перетині медицини, психології, психіатрії). Сфера професійних завдань арт-педагогіки охоплює виховання (формування якостей особистості, ставлення до себе, до іншої людини, суспільства, природи тощо; розвиток (креативність мотиваційної, емоційно-ціннісної сфери тощо); навчання (пояснення навчального матеріалу по-новому, насичення його емоціями, цінностями, особистісними смислами). У завдання арт-терапії входять наступні: лікувальна дія на психіку (позбавлення людини від різних емоційних, особистісних, соціальних проблем); психокорекція (виправлення особливостей психологічного розвитку, формування необхідних психологічних якостей, підвищення рівня адаптації до умов, що змінюються тощо); психопрофілактика (запобігання нервово-психічним й психосоматичним захворюванням, а також полегшення гострих психотравматичних реакцій); особистісний розвиток.

Авторка пояснює, для чого застосовуються засоби мистецтва в арт-педагогіці й арт-терапії. Так, в арт-педагогіці вони слугують для розкриття навчально-виховного змісту, оптимізації умов педагогічної взаємодії, прихованої діагностики ціннісних відносин, установок, мотивів, динаміки смислів, якості розуміння навчального матеріалу. В арт-терапії метою використання засобів мистецтва є вираження клієнтом свого внутрішнього світу, почуттів й думок в художній формі (за допомогою арт-терапевта відбувається усвідомлення зв'язку образотворчої продукції з вмістом внутрішнього світу й досвідом), вирішення внутрішніх й міжособистісних конфліктів, кризових станів тощо.

Засобами й художніми матеріалами арт-педагогічної діяльності можуть виступати всі явища мистецтва в своєму розмаїтті (твори майстрів в будь-якому жанрі, роботи учасників арт-педагогічного процесу, художні образи тощо.) В арт-терапії використовуються різноманітні образотворчі матеріали (фарби, глина, папір тощо) й образотворча робота клієнта.

Здійснювати арт-педагогічну діяльність може вчитель будь-якої предметної галузі, вихователь, соціальний педагог, котрий організує спілкування між учасниками щодо змісту навчально-виховного матеріалу й досвіду творчої роботи). Арт-терапевтична діяльність здійснюється психотерапевтом, психологом, педагогом-психологом, котрий виступає посередником в «діалозі» клієнта з образотворчою продукцією [59].

Аналогічні погляди щодо сутності арт-педагогіки висловлюють й інші науковці. Так, О. Таранова визначає її як галузь педагогічної науки про специфіку інтегруючого впливу усіх видів заняття мистецтвом і пробуджених ним форм продуктивної активності особистості на систему її соціальних зв'язків і відношень, поведінкових стратегій. Головними результатами арт-педагогічної діяльності дослідниця вважає адаптацію дитини до колективу однолітків, опанування нею художніми вміннями [66, с. 14].

Р. Павлюк розуміє арт-педагогіку як синтез двох галузей наукового знання (мистецтва та педагогіки), що забезпечують розробку теорії та практики педагогічного процесу художнього розвитку дітей та дають відповіді на питання формування основ художньої культури через мистецтво та художньо-творчої діяльності (музичну, образотворчу, художньо-мовленнєву, театралізовано-ігрову). Авторка слушно додає, що поняття «арт-педагогіка» не може бути заміщене поняттям «художнє виховання», оскільки арт-педагогіка дозволяє розглядати в рамках навчання не тільки художнє виховання, але і всі компоненти навчально-виховного процесу (освіту, навчання, виховання) засобами мистецтва, а також формування основ художньої культури дитини [41, с. 69-70].

Л. Маковець вважає, що сутність арт-педагогіки полягає в інтеграції мистецтва, педагогіки, психології для виховання, навчання, розвитку, підтримки зростаючої особистості. При цьому мистецтво стає якимось посередником, який забезпечує психологічні умови сприйняття, осмислення, закріплення педагогічного змісту. Суттєвим є зауваження дослідниці, що завдання і функції арт-педагогіки значно відрізняються від існуючих програм художнього виховання тим, що її метою є не навчання дитини, наприклад, малювання, а розвиток її здатності до самовираження, самопізнання, до придбання комунікативних навичок. Арт-педагогіка допомагає вивченню мистецтва, пізнання його історії та теорії, оволодіння практичними навичками організації комунікації: художнього сприйняття і переживання творів мистецтва, практичними вміннями використовувати потужний освітній і естетичний розвиваючий потенціал мистецтва, практичними вміннями художньо-творчої діяльності, дослідними вміннями. Арт-педагогіка уможливорює розвиток дитячої уваги, уваги, творчого мислення, вміння вільно висловлювати свої почуття і настрої, працювати в колективі [32, с. 39].

Дослідниця вказує, що основним методом арт-педагогіки, орієнтованим на розвиток чуттєво-емоціональної й духовної сфери учня, формування його етичного та естетичного імунітету, моральності, є проблемно-діалоговий метод. Такий діалог, за словами вченої, передбачає пошук спільних рішень, а не просто обмін інформацією. При такій формі комунікації активними є всі її суб'єкти (і педагог, і учень), оскільки кожне повідомлення розраховане на інтерпретацію співрозмовника й «повернення» інформації в збагаченому вигляді. Емоційна стриманість, внутрішня свобода, ненав'язливість є запорукою успішності такого спілкування [32, с. 41]

Т. Руденька розуміє арт-педагогіку як інноваційну категорію сучасної педагогічної науки. При цьому авторка трактує означену інновацію не просто як внесення додаткових змін у вже існуючі форми і методи педагогічного процесу, а як сукупність певних змін на технологічному рівні з метою

поліпшення якості педагогічного процесу в цілому. Таким чином, арт-педагогіка, за визначенням дослідниці, є педагогічною інновацією, сутність якої полягає в залученні інформаційних, технологічних, аксіологічних, педагогічних та психологічних ресурсів мистецтва в освітньому процесі. Похідними від категорії «арт-педагогіка» авторка вважає наступні:

1) арт-педагогічна діяльність – педагогічна діяльність щодо реалізації педагогічних завдань засобами мистецтва);

2) арт-педагогічний процес – педагогічний процес, в якому використано мистецькі засоби для вирішення навчально-виховних завдань;

3) арт-педагогічне середовище – компонент педагогічного простору, узгоджений зі змістом та сутністю арт-педагогічної діяльності;

4) арт-педагогічний супровід – сукупність педагогічних дій щодо розробки й реалізації арт-педагогічних технологій [56, с. 61-63].

Авторкою також узагальнено характеристики арт-педагогіки як інноваційної категорії, а саме:

– новизна – реалізація нових педагогічних ідей або реадaptaція педагогічних новинок;

– радикальність – внесення новацій, які поліпшують відомі розвинені напрямки діяльності;

– масштабність – здійснення реформаційних змін у системі освіти в цілому, або в освітньому процесі окремих навчальних закладів;

– спосіб виникнення – реалізація спеціально організованих новацій, запропонованих навчальним закладом; новацій, які виникають у педагогічній діяльності окремих викладачів;

– галузі здійснення – втілення новацій в змісті освіти, навчальних дисциплін, методиках викладання;

– організаційні форми – здійснення новацій на окремих заняттях, внесення новацій у певні техніки чи технології [56, с. 62].

О. Кирилова дотримується схожої наукової позиції щодо розуміння арт-педагогіки на основі міждисциплінарного підходу, оскільки вона

ґрунтується на досягненнях багатьох галузей знань: педагогіки, психології, фізіології, культурології, мистецтвознавства. Педагогічний аспект упровадження арт-педагогіки передбачає єдність таких заходів: розроблення навчальних програм та навчально-методичних матеріалів, документації з урахуванням та дотриманням дидактичних принципів і вимог; добір спеціальних форм та методів організації мистецької діяльності. При цьому, як зауважує дослідниця, важливо застосовувати інноваційний метод поєднання класичних вправ з рисунку, живопису, композиції із проектно-творчими ідеями учнів/студентів. Такий підхід уможливорює розвиток творчої уяви на фундаменті художньої майстерності (грамотне володіння закономірностями зображення форм, пропорцій та композицій). Також необхідним є забезпечення міжпредметних зв'язків між навчальними предметами та інтеграції мистецтва, оскільки арт, за словами дослідниці, є важливим компонентом змісту навчальних дисциплін з різних галузей науки.

Психологічний аспект упровадження арт-педагогіки полягає в збереженні тривалості навчально-творчої діяльності, а саме реалізації таких умов: психосоціальних (згуртованість колективу, зниження рівню напруженості й конфліктності, підвищення рівня комунікаційних навичок тощо); психофізіологічних (врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів/учнів, забезпечення психологічного комфорту в колективі, формування особистісних моральних якостей); психокорекційні (уникнення стресів, психологічних травм, застосування арт-терапевтичних вправ, технік, технологій, застосування різноманітних художніх матеріалів з метою забезпечення психологічного здоров'я); фізіологічні (розвиток розумової працездатності, дрібної моторики, впровадження здоров'язберігаючих технологій тощо).

Культурологічний аспект упровадження арт-педагогіки передбачає вивчення й усвідомлення матеріальних і духовних цінностей, спосіб буття і організації повсякденного життя, етносів, націй на різних історичних етапах з

метою компіляції здобутків світової культури в створенні сучасного культурно-мистецького продукту. Таким чином, культурологічний аспект реалізації арт-педагогіки скеровує розвиток особистості засобами мистецтва, спонукає її засвоювати дійсність, забезпечувати взаємодоповнення з дисциплінами естетики інших наукових галузей.

Мистецтвознавчий аспект упровадження арт-педагогіки передбачає вивчення закономірностей функціонування мистецтва, єдність історії та теорії мистецтва [24, с. 161-162].

Цікавою є думка В. Анісімова щодо арт-педагогічного розуміння феномену «дитина», в якому, за словами дослідника, акцентується, перш за все, на духовно-інтелектуальному аспекті цього поняття, тобто основними виявляються потреби дитини в Любові, Вірі й призначенні як прояв спадщини родоводів цінностей. Також виявляються й душевні, тобто власні психологічні потреби дитини, як-то: емоційно інтелектуальний потенціал в пізнанні себе й свого місця в житті в системі позитивних, доброзичливих, емоційно теплих відносин, що забезпечують базову потребу в почутті захищеності, безпеки. Автор підкреслює, що дитина – це людина, що здатна виражати комплекс своїх духовно-інтелектуальних потреб, й котра має творчий потенціал їх реалізації в структурі моральних відносин. Таке розуміння феномену «дитина» дозволяє арт-педагогу ефективно взаємодіяти з дитиною в освітньому процесі й будувати його на принципах безоціночності, ненасильства, добровільності та творчої ініціативності [3, с. 2447].

Серед принципів арт-педагогіки О. Сергєєва [58] виокремлює наступні:

1. Принцип інтеграції педагогічного і художнього потенціалу. Даний принцип стверджує можливість і педагогічну доцільність виходу в освітньому процесі на глибинні форми взаємозв'язку і взаємопроникнення педагогічного та художнього змісту.

2. Принцип художньо-образного пред'явлення педагогічного змісту. Дослідниця зазначає, що в культурі існує безліч мов, по-своєму здатних

описувати дійсність. Педагогічний зміст об'єктивно можна уявити не тільки вербально (словесно), але і невербально (жест, звук, колір, форма тощо); не тільки в суто раціонально-логічній формі, а й через емоційно-образні канали. При цьому важливо відзначити, що введення художнього образу в освітній контекст не повинно ставати простий ілюстрацією або дублюванням змісту навчальної інформації. Образне сприйняття матеріалу допомагає вивести учня на більш високий рівень узагальнення змісту навчально-виховної інформації, створюючи своєрідні інтерпретаційні «мости» до розуміння через мову емоцій і почуттів.

3. Принцип спонтанності самовираження засобами мистецтва. Спонтанність розглядається як можливість і здатність учасників арт-педагогічної взаємодії активно і вільно висловлювати думки, почуття, відносини, реакції, довіряючи своїм відчуттям і піддаючись внутрішнім імпульсам.

4. Принцип сумісної творчості учасників освітнього процесу. Поняття «подія» в контексті даного принципу розглядається з двох позицій. По-перше, як «зустріч» внутрішніх світів учителя та учня, викладача і студента, як якоесь зіткнення на тлі їх роздільного до цього існування, різних життєвих начал, в якому народжуються нові відносини, інший рівень розуміння, особливі переживання. По-друге, як значуща, спонтанно або спеціально сконструйована ситуація, яка забезпечує її учасникам своєрідний психологічний прорив, вихід за межі існуючого досвіду. Важливо зазначити, що мова йде не про статусну «зустріч» (вчитель – учень), а особистісну. Педагог, використовуючи засоби мистецтва, створює для учнів життєвий простір, насичений тими цінностями, смислами, які він вважає значущими.

5. Принцип єдності свідомого і несвідомого, раціонального та ірраціонального в арт-педагогічній взаємодії. Даний принцип констатує, що свідоме і несвідоме, раціональне і ірраціональне взаємодіють, проявляючись в гармонійній неподільності. Відомо, що раціональне домінує в сучасному світі, а ірраціональне фактично вилучено зі сфери науки й тим більше освіти.

Проте така невідповідність заповнюється через використання в освітньому контексті засобів мистецтва. Твори мистецтва завжди пов'язані зі смисловою багатозначністю, таємницею, натяком, несподіваним ракурсом, а створення творчих робіт глибоко пов'язане з художньою інтуїцією, натхненням, уявою. Педагог, обираючи мистецтва для перегляду під час заняття, лише частково може спрогнозувати реакцію глядачів. При цьому сам вибір педагога також не є позбавленим несвідомого впливу.

6. Принцип свободи інтерпретацій художньої продукції в рамках арт-педагогічної взаємодії. Як вказує авторка, природа мистецтва є завжди полісуб'єктною (автор твору – виконавець – глядачі, слухачі). Отже, очевидним є те, що в розумінні і відкритті смислів не може існувати однозначна нормативна істина, вона завжди множинна. Тому і просторі арт-педагогічної взаємодії принципово відсутні обмеження в тлумаченні, роз'ясненні для себе творів мистецтва або результатів художньої діяльності учасників. Інтерпретація безпосередньо пов'язана з розумінням, яке адекватно життєвому досвіду, індивідуальних особливостям мислення, сформованим стереотипам, нормативно-ціннісним установкам кожної конкретної людини в кожен окремий період часу. У цьому контексті інтерпретація художньої продукції, включеної в рамки арт-педагогічного процесу, буде спрямована не на виявлення вірного чи невірного розуміння, а на створення кожною людиною власного розуміння. Даний принцип, акцентуючи на свободі від чужої думки, від педагогічного тиску, від стереотипів авторитету, від оцінки суджень, фіксує необхідність створення в рамках арт-педагогічної взаємодії оптимальних умов для прояву особистісної думки.

7. Принцип відповідності професійних дій арт-педагогічному дискурсу заняття. Арт-педагогічний дискурс як специфічне професійне наповнення тієї чи іншої комунікативної ситуації в рамках освітнього процесу формується в ході розвитку арт-педагогічної ситуації через накопичення в її учасників

суджень, думок, що стосуються творів мистецтва або результатів спільної творчої діяльності [58].

Основними функціями арт-педагогіки Р. Павлюк вбачає наступні:

– культурологічну, що обумовлена об'єктивним зв'язком особистості з культурою як системою цінностей, розвитком людини на основі оволодіння художньою культурою та набуття ролі її творця;

– освітню, що передбачає скерованість на розвиток особистості та засвоєння нею дійсності засобами мистецтва, що забезпечує набуття знань у царині мистецтва та практичних навичок у художньо-творчій діяльності;

– виховну, що спрямована на формування морально-естетичних, комунікативно-рефлексивних основ особистості та сприяє її соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва)

– корекційну, оскільки арт-педагогіка широко застосовується в корекційній роботі з дітьми з вадами у розвитку, й функція сприяє профілактиці, корекції та компенсації недоліків у розвитку [41, с. 70].

О. Тадеуш слушно зазначає, що функції арт-педагогіки виявляються в їхній спрямованості на одержання інтегративного результату з високою якістю і максимальною кількістю засвоєння навчально-художньої інформації, динамікою, насиченістю, варіантністю, а також універсалізацією знань, умінь і способів діяльності. Дослідниця виокремлює наступні функції арт-педагогіки:

– мотиваційно-виховну, котра передбачає створення мотиваційної основи особистості для здійснення художньо-перетворювальної діяльності, формування активної життєвої позиції, системи поглядів, переконань, культури поведінки і спілкування, світогляду, формуванню ціннісних новоутворень особистості через осмислення духовних пріоритетів мистецтва, орієнтує на усвідомлення художньо-естетичних цінностей мистецтва, що опановується, і є результатом зростання художньо-естетичної культури особистості;

– пізнавальну, що забезпечує стимулювання особистості до здійснення активної пізнавальної діяльності та формування цілісної і багатогранної картини світу через емоційне сприйняття, осмислення і усвідомлення художніх образів різних видів мистецтв; осмислене розуміння художньої ідеї, образності, закономірностей звукової і семантичної структурованості, особливостей формоутворення і жанрово-стилістичних ознак, проникнення в сутність мистецьких явищ;

– аксіологічну, що є спрямованою на глибоке осмислення і духовно-практичне засвоєння цінностей культури через вибіркове ставлення і апробацію їхнього об'єктивного значення, а також суб'єктивного осмислення і прийняття загальнокультурних цінностей як засадничих в процесі сприймання, усвідомлення і оцінювання культурних явищ в житті, природі, мистецтві, здатність діяти за законами краси, духовності, гармонії.

– комунікативну, що створює умови для полісуб'єктного спілкування з творами мистецтва, його авторами, глядачами (слухачами, учасниками) та зорієнтовує на специфічне спілкування з мистецтвом на рівні взаємодії художньої інформації та суб'єктивної моделі її розуміння в ракурсі діалогу, спрямовуючи на продуктивність свідомості у діалозі з різними видами мистецтв, а мисленнєвий акт на пізнання та усвідомлення авторської концепції художньої образності творів, поряд з одночасним наповненням їхнім суб'єктивним змістом;

– гедоністично-рекреаційну, що передбачає використання різноманітних форм художньої експресії які забезпечують відчуття успіху та задоволення від пізнання мистецьких творів, виявлення прихованих талантів, розвиток художніх здібностей, сприяє укріпленню віри у власні сили; актуалізує значення мистецтва як засобу психологічного розслаблення, відпочинку та відновлення духовних і фізичних сил людини;

– творчо-стимулюючу функція, що уможливорює активізацію творчої діяльності особистості на різних рівнях взаємодії із творами мистецтва: сприймання, осмислення і розуміння; інтерпретації художніх образів,

танцювальних рухів, зображувальних позицій, композиційного рішення тощо; безпосередньої участі в художньо-творчій діяльності;

– корекційну, що полягає в корекції та компенсації недоліків у інтелектуального та художнього розвитку, а також деяких відхилень у розвитку емоційної та вольової сфери через упровадження арт-педагогічних технік, що забезпечують вербалізацію емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності і сприяють особистісному та творчому розвитку, пізнається новий досвід, формуються вміння та навички емоційно-вольової саморегуляції [65, с. 119].

Важливими є рекомендації Р. Павлюк щодо структури та змісту арт-уроку. Як зазначає дослідниця, проведення такого уроку є багатоваріантним, оскільки кожна дитина приходить на заняття з власним багажем знань, й відповідно, навчальний простір, зміст, методи, технології створюються не тільки педагогом, а й дітьми. Кожне заняття на засадах арт-педагогіки містить такі компоненти: аксіологічний (ціннісний), когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний. Цінною є зауваження дослідниці, що провідним компонентом є особистісний, й саме це відрізняє арт-урок від звичайного [41, с. 70-71].

Таким чином, на основі сказаного вище, розуміємо арт-педагогіку як напрям педагогічної науки, метою якого є навчання, виховання та розвиток учнів через інтегрування різних видів мистецтва в освітньому процесі.

1.2. Потенціал арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти

Розглядаючи питання впровадження інклюзивної освіти, доцільно наголосити, що в Україні сформовано достатню нормативно-правову базу для її реалізації. Окрім Законів України «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» тощо, існують численні документи, як-то укази Президента України, постанови Верховної Ради України, постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України (КМУ), накази та листи Міністерства освіти і науки (МОН) України, котрі значно розширюють можливості забезпечення якісною освітою дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Серед ключових нормативно-правових документів, котрі було ухвалено протягом останніх п'яти років відзначимо наступні:

1. Постанова Верховної Ради України від 13.01.2015 р. № 96-19 «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення».

2. Указ Президента України від 03.12.2015 р. № 678 «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю».

3. Наказ МОН України від 31.12.2015 р. № 1436 «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі».

4. Закон України від 25.05.2017 р. № 6437 «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг».

5. Постанова КМУ від 12.07.2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр»

6. Постанова КМУ від 09.08.2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

7. Наказ МОН від 23.04.2018 р. № 414 «Про затвердження типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти».

8. Наказ МОН від 03.05.2018 р. № 447 «Про затвердження Примірного переліку обладнання для оснащення кабінетів інклюзивно-ресурсних центрів».

9. Наказ МОН від 08.06.2018 р. № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти».

10. Наказ МОН від 26.07.2018 р. № 815 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12.06.2018 №627».

11. Наказ МОН від 10.06.2019 р. № 808 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12.06.2018 №627».

12. Наказ МОН від 12.06.2018 р. № 627 «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами».

13. Наказ МОН від 25.06.2018 р. № 693 «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеня для дітей з особливими освітніми потребами».

14. Наказ МОН від 26.07.2018 р. № 814 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами».

15. Наказ МОН від 26.07.2018 р. № 816 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями».

16. Постанова КМУ від 22.08.2018 р. № 617 «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів».

17. Наказ МОН від 06.09.2018 р. № 977 «Деякі питання комплексної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами».

18. Закон України від 06.09.2018 р. № 2541-VIII «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг».

19. Наказ МОН від 03.10.2018 р. № 1051 «Про затвердження примірних положень про проведення конкурсу на посаду директора та педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру».

20. Лист МОН від 13.11.2018 № 1/9-691 «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти».

21. Постанова КМУ від 10.04.2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти».

22. Наказ МОН від 21.06.2019 р. № 873 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 23 квітня 2018 року №414» (Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти).

23. Лист МОН від 26.06.2019 р. № 1/9-409 «Щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти у 2019/2020 н.р.».

24. Наказ МОН від 02.07.2019 р. № 917 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класу з порушеннями інтелектуального розвитку».

25. Постанова КМУ від 10.07.2019 р. № 635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти».

26. Постанова КМУ від 10.07.2019 р. № 636 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти».

27. Лист МОН від 05.08.2019 р. № 1/9-498 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.».

28. Наказ МОН від 05.08.2019 р. № 1069 «Про затвердження форми звітності з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів та інструкції щодо її заповнення».

29. Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 779 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти».

30. Наказ МОН від 25.11.2019 р. № 1472 «Про затвердження Положення про систему автоматизації інклюзивно-ресурсних центрів».

31. Лист МОН від 31.08.2020 р. № 1/9-495 «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році».

32. Постанова КМУ від 21.10.2020 р. № 983 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585 і від 12 липня 2017 р. № 545».

Аналіз наукових праць свідчить про розмаїття визначень інклюзивної освіти, котру розуміють як світову тенденцію (С. Альохіна) [1], систему освітніх послуг (Л. Міщик, Н. Софій) [37; 64], процес спільного навчання звичайних і нетипових дітей (А. Колупаєва) [25], довгострокову стратегію (Г. Амірбеков, О. Казачінер) [2; 22], дієву адаптаційну модель (Ю. Волчелюк) [10] тощо.

Вважаємо, що найзмістовніше визначення інклюзивної освіти, котре точно й повно відбиває її сутність, надано в дослідженні І. Нестайко. Учена зазначає, що інклюзивна освіта передбачає це навчання дітей з обмеженими можливостями (а також інших дітей із спеціальними потребами в навчанні) у загальній школі, але при умові, що це шкільна система пристосовується до індивідуального темпу навчання, здібностей, можливостей дитини. На противагу інтегральному навчанню, яке закладає пристосованість можливостей дитини з обмеженими можливостями до проблем системи

освіти, подібних для всіх дітей, інклюзивне навчання робить акцент на різноманітність і еластичність, пов'язану із відповіддю на потреби і можливості окремих учнів [39, с. 306].

Цінними є висновки Є. Клопоти щодо переваг інклюзивного навчання, котрі полягають у тому, що учні з ООП сприймаються як рівні, навчаються разом із іншими дітьми, й це допомагає їм нормально розвиватися. Дослідник слушно зауважує, що інклюзивне навчання не потребує деяких витрат, які необхідні в спеціалізованих школах. Діти з ООП під час навчання мають можливість грати і спілкуватися в колективі однолітків, й це є важливим у процесі соціалізації та становленні особистості. За словами дослідника, в умовах інклюзивного навчання дитина з ООП адаптується в звичайному середовищі учнів, а спеціалізована школа, навпаки, створює штучний клімат, який заважає подальшій адаптації в навчальних та професійних колективах [13, с. 8].

Значущими є думки дослідників (І. Перепелюк, Х. Микитейчук, Р. Олійник), що сучасна інклюзивна освіта розвиває нову методологію, спрямовану на навчання дітей з різними освітніми потребами і можливостями та розробляє підходи до навчання і викладання, які будуть гнучкішими за попередні. Учені відзначають, що завдяки інклюзивній освіті простежуються істотні зміни не тільки в освітній парадигмі нашого суспільства, організації та практичній діяльності сучасних закладів освіти, а й суспільній свідомості, ментальності народу, в його культурі [44, с. 61].

Важливим для нашого дослідження є вивчення можливостей реалізації арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти. Як підкреслюють В. Переборщикова та Т. Чернова, арт-педагогіка має потужний потенціал, актуалізація якого дозволяє кардинально міняти дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, організації та реалізації спільної інтелектуальної та емоційно-художньої діяльності педагога й учня, сприяє активній соціалізації особистості. Використання арт-педагогічних технологій уможливорює неформальну реалізацію процесу інтеграції

наукових і практичних знань, умінь, навичок у різних видах діяльності (мовній, пізнавальній, руховій, художньо-естетичній тощо). На думку авторів, заняття, що ґрунтуються на використанні арт-педагогічних технологій, дають більший виховний, розвиваючий і навчальний ефект. В особливій символічній формі (через малюнок, гру, казку, музику) можливо соціалізувати дитину, тобто допомогти їй дати вихід своїм емоціям, переживанням, отримати новий досвід вирішення конфліктних ситуацій [43, с. 41].

О. Сордія та С. Пастух акцентують на доцільності реалізації арт-педагогіки в процесі інклюзивного навчання у налагодженні стосунків «педагог-учень», «учень-учень», оскільки, як справедливо зазначають дослідниці, діти з ООП потребують особливого підходу. Навчання й виховання засобами мистецтва сприяє подоланню у таких дітей тривожності, замкнутості, допомагає створити на уроці ситуацію успіху [62, с. 57].

На думку О. Шатунової, арт-педагогіка, віддзеркалюючи величезний спектр людинознавства, може дати ефективний інструментарій для самостійного розкриття творчого потенціалу всіх учасників освітнього процесу: педагогів, дітей та їх батьків в процесі створення продукту, що має естетичну цінність. Дослідниця вважає за доцільне включити в зміст підготовки майбутніх педагогів навчальну дисципліну «Арт-педагогіка», що позитивно вплинуло б на процес формування у них таких найважливіших на сьогоднішній день компетентностей, котрі передбачають як роботу з обдарованими учнями, так і реалізацію програм інклюзивної освіти – роботу з учнями, які мають проблеми в розвитку, а також з тими категоріями учнівства, що мають девіантну поведінку, є соціально занедбаними й соціально вразливими [70, с. 132-133].

Доцільність застосування арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти підтверджується висновками М. Магомедової. Дослідниця зазначає, що використання різних технологій арт-педагогіки в педагогічному процесі покликане, перш за все, сприяти духовно-моральному вихованню дитини,

відкриваючи перед нею нові простори для самопізнання й вільного творчого самовираження. Подібні заняття, за словами вченої, здатні підвищити самооцінку, допомогти дітям, підліткам та студентам контролювати свою поведінку, спираючись на ненасильницьку самосвідомість. Педагог має спрямовувати учнів на вільне, ненасильницьке самовираження задля виключення проявів негативного психоемоційного стану, вирішення наявних проблем у навчанні, спілкуванні та поведінці. Дослідниця підкреслює, що особливо позитивний ефект дає робота в групі й тому рекомендує застосовувати групові методи арт-педагогіки, а саме: «діалог» малюнок по колу, груповий малюнок, колажі, мозаїки, асоціативні і вільні малюнки, «подарунки», колективний автопортрет. Діти можуть малювати олівцями, фарбами, крейдою тощо; ліпити з тіста, глини, пластиліну тощо; створювати орігамі, брати участь у пісочній грі. Для кожного арт-педагогічного методу характерною є велика кількість практичних прийомів, які педагог підбирає залежно від особливостей, цілей й завдань майбутньої роботи [31].

О. Тадеуш вважає особливо продуктивною арт-педагогічною технологією музикомалювання, сутність якої полягає в створенні спонтанного творчого малюнку під час звучання творів музичного мистецтва. На думку дослідниці, таке поєднання цих видів мистецтва допомагає відчутти, зрозуміти себе й вільно виражати свої думки й почуття, відобразити теперішнє й змодельовати майбутнє; позитивно впливає на активізацію взаємодії абстрактно-логічного і конкретно-образного мислення, розвиває психічні процеси (зір, увагу, пам'ять, уяву, рухову координацію, мову). Музикомалювання може здійснюватися через малювання під музику (музика звучить лише як фон, що здійснює релаксаційну, заспокійливу функцію) або малювання музики (музика є об'єктом для дослідження відчуттів і емоцій). Ця арт-педагогічна технологія, за словами вченої, забезпечує аксіологічну, пізнавальну мотиваційно-виховну та гедоністично-рекреаційну функції, сприяє розвитку музичної пам'яті, уяви. У процесі музикомалювання учні навчаються дивуватися, захоплюються, милуються й передають свої почуття

кольорами, у них формується здатність побачити кольори музики, відчуття їх духмяність, смак, настроїв [65, с. 120].

У дослідженні Л. Дольнікової та О. Берянич узагальнено переваги застосування технологій, методів та засобів арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти:

- відбувається позитивний вплив на процес інтеграції дитини з ООП у суспільство;

- забезпечується розвиток комунікативних та творчих навичок дітей з ООП, тренування їх уваги та пам'яті, вміння концентруватись;

- здійснюється підготовка дитини до проживання у соціумі, розвиваються навички мовлення, читання, математики, письма, моторики, вміння просторової орієнтації.

Дослідниці доходять педагогічно цінних висновків, що реалізація арт-педагогіки в освітньому процесі уможливорює корегувати та змінювати моделі поведінки дитини, направляти її вміння та бажання в потрібне, продуктивне русло. Окрім того, різноманітність видів арт-педагогіки дозволяє урахувати усі особливості стану особистості і підібрати найбільш ефективний для неї [14, с. 332].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі з'ясовано сутність арт-педагогіки на основі аналізу її відмінностей з арт-терапією. Виявлено, що відмінності цих міждисциплінарних галузей знань стосуються сфери професійних завдань, цілей застосування засобі мистецтва, суб'єктів здійснення арт-педагогічної чи арт-терапевтичної діяльності. Наведено наступні принципи арт-педагогіки, як-то: принцип інтеграції; художньо-образного пред'явлення педагогічного змісту; спонтанності самовираження засобами мистецтва; сумісної творчості учасників освітнього процесу; єдності свідомого й несвідомого; раціонального та ірраціонального в арт-педагогічній взаємодії; свободи інтерпретацій художньої продукції в рамках арт-педагогічної взаємодії; відповідності професійних дій арт-педагогічному дискурсу заняття.

Визначено, що арт-педагогіка виконує наступні функції: культурологічну, освітньо-пізнавальну, мотиваційно-виховну, аксіологічну, комунікативну, гедоністично-рекреаційну й творчо-стимулюючу.

Проаналізовано нормативно-правову базу реалізації інклюзивної освіти. Надано перелік ключових документів, що забезпечують практичне впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти. З'ясовано, що вченими представлено розмаїття визначень інклюзивної освіти, проте спільним у них є її спрямованість на забезпечення рівних прав усіх дітей а здобуття якісної освіти, створення особливого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини.

На основі аналізу наукових праць розкрито потенціал арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти. Доведено, що арт-педагогіка має ефективний інструментарій для самостійного розкриття творчого потенціалу всіх учасників освітнього процесу, а застосування арт-педагогічних технологій, методів та засобів відкриває нові можливості для творчого самовираження.

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Стан впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти м. Маріуполя

У статті 20 Закону України «Про освіту» визначено принципи інклюзивного навчання, а саме: недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [53]. Доцільно відзначити, що процес впровадження інклюзивного навчання в ЗЗСО м. Маріуполя ґрунтується на цих принципах, а його нормативно-правову базу, окрім зазначеного вище документу, становлять Закон України «Про повну загальну середню освіту» [54], Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [51], Листи Міністерства освіти і науки (МОН) України «Щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти у 2019-2020 н.р.» [72], «Щодо організації роботи інклюзивно-ресурсних центрів» [73] тощо. Також керівники ЗЗСО послуговуються розробленими МОН України Методичними рекомендаціями щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. [35].

Так, зарахування даної категорії учнівства до ЗЗСО здійснюється згідно Положень про інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) [73], у яких зазначено, що метою діяльності центру є забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, через проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та їх системний кваліфікований супровід [п. 1, с. 2]. При цьому важливо зауважити, що саме батьки дитини ініціюють проведення

комплексної оцінки, а педагогічні працівники закладу навчання надають рекомендацію на підставі заяви батьків. Таким чином, висновок про комплексну оцінку має рекомендаційний, а не визначальний характер щодо направлення дитини з ООП до певного закладу освіти.

У Маріуполі існує чотири ІРЦ відповідно до районного поділу міста. У рамках дослідження проаналізовано діяльність Лівобережного ІРЦ, здійснено аналіз його нормативно-правової бази, установчих документів й навчально-методичного забезпечення. Виявлено, що ІРЦ виконує наступні функції: 1) діагностувально-оцінювальну, котра полягає в проведенні комплексної оцінки для визначення ООП дитини; 2) корекційно-розвивальну, що передбачає надання послуг дітям з ООП задля корекції порушень через розвиток особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення; 3) консультативну, тобто проведення консультацій для батьків та педагогів спеціалістами ІРЦ з метою підвищення рівня їх обізнаності щодо сутності та можливостей інклюзивної освіти, механізмів її впровадження; 4) інформаційно-просвітницьку, котра реалізується через проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з метою інтеграції досвіду, знань та думок освітян, експертів й громадськості щодо висвітлення та вирішення проблем інклюзивної освіти.

Важливим у роботі Лівобережного ІРЦ є створення порталу «Інформаційна система управління освітою», що уможливорює подання батьками онлайн-заявки до ІРЦ, отримання запрошення на проходження комплексного оцінювання дитини з ООП, оформлення онлайн-звернень, ознайомлення з інструктивно-методичними матеріалами тощо [27].

Розкриваючи питання організації інклюзивного навчання в ЗЗСО, необхідно звернути увагу, що законодавством України [48] регламентовано право батьків обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми освіти; завчасно отримувати інформацію про всі заплановані у закладі освіти та позапланові педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні заходи, дослідження, обстеження, педагогічні експерименти та надавати згоду на

участь у них дитини; брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану. Окрім того, в статті 20 Закону указано, що в разі звернення особи з ООП або її батьків заклад освіти утворює інклюзивний клас та/або групу в обов'язковому порядку, створює умови для навчання даної категорії учнівства відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їх індивідуальних потреб і можливостей [53].

Серед необхідних умов якісного інклюзивного навчання МОН України визначило наступні: виявлення ООП дитини; підвищення кваліфікації педагогічних працівників; створення інклюзивного освітнього середовища; надання не тільки освітніх, а й психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; забезпечення учнів засобами корекції психофізичного розвитку; здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини протягом усього періоду навчання із обов'язковим залученням батьків до освітнього процесу [35, с. 4].

Доречно зазначити, що інклюзивне навчання у ЗЗСО здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу, до складу якої відповідно до Наказу МОН «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» входять як постійні учасники – представники адміністрації, вчителі, в тому числі ті, хто відповідає за корекцію психофізичного розвитку дитини, наприклад, вчитель-дефектолог або реабілітолог тощо, й батьки, так і залучені учасники – медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти різних сфер діяльності (соціального захисту, служби у справах дітей тощо) [52].

У Законі України «Про освіту» вказано, що група фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини розробляє індивідуальну програму розвитку дитини з метою забезпечення індивідуалізації навчання,

розроблення та втілення конкретних навчальних стратегій й підходів до навчання [53].

Аналіз даних Департаменту освіти Маріупольської міської ради [11] засвідчує позитивну динаміку впровадження інклюзивного навчання. Так, якщо у 2017-2018 навчальному році було відкрито тільки три інклюзивні класи на базі Маріупольської загальноосвітньої школи (ЗОШ) №10, то в 2018-2019 – вісім інклюзивних класів в ЗОШ №№ 10, 44, 36 й 8, а в 2019-2020 – 138 класів в 41 ЗЗСО м. Маріуполя, в котрих навчається понад 200 учнів з ООП.

Доцільно вивчити досвід упровадження інклюзивного навчання в деяких школах. Наприклад, результати спостережень за реалізацією освітнього процесу в ЗОШ № 10 уможливають дійти висновку, що в даному ЗЗСО успішно реалізовано умови якісного інклюзивного навчання й створено відповідне інклюзивне освітнє середовище. Наразі в школі навчається 12 дітей з різними функціональними обмеженнями, а саме: розладами аутистичного спектру (РАС), синдромом Дауна, психоемоційним розладом, порушенням зору, затримкою психічного розвитку (ЗПР), дитячим церебральним паралічем (ДЦП) тощо. Окрім учителів психолого-педагогічний супровід цієї категорії учнівства здійснюють 17 асистентів, чотири логопеди, два реабілітологи, дефектолог та психолог. З'ясовано, що дітей з ООП забезпечено засобами корекції психофізичного розвитку, оскільки в школі створено ресурсні кімнати й кімнати медітації. Особливої уваги заслуговує сенсорна кімната із світло-музичним обладнанням, басейном з кульками, спеціалізованими партами, інтерактивною проекцією «Чарівний килим», що містить 50 програм для розвитку пізнавальних процесів, дрібної й великої моторики, координації рухів тощо.

При проведенні бесід з директором школи, вчителями та іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу виявлено, що індивідуальна освітня траєкторія дитини з ООП реалізується через індивідуальну освітню програму, котра розробляється окремо для кожного

учня з опорою на корекційні програми, рекомендовані МОН України [28], й з урахуванням особливостей дитини, її інтересів, здібностей й потреб. Як позитивний момент, відзначимо залучення батьків до планування індивідуальних освітніх траєкторій, що сприяє кращому розумінню освітніх потреб власної дитини та безпосередньої участі у виборі належних методів її навчання. Як стверджують учасники мультидисциплінарної команди ЗОШ № 10, результати роботи за індивідуальними освітніми траєкторіями протягом останніх трьох років свідчать про суттєве підвищення рівня соціалізації дітей з ООП й при цьому рівень їх навчальних досягнень відповідає вимогам чинних навчальних програм.

Іншим прикладом упровадження інклюзивної освіти є досвід Маріупольської ЗОШ № 52. Цікавим є вивчення розвитку інклюзивного навчання в системі роботи школи й поступового переходу від сегрегації до інтеграції та інклюзії. Так, у 2004 році поряд з загальноосвітніми класами було відкрито спеціальні класи для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку. Проте педагогічним колективом ЗОШ № 52 було виявлено, що така форма навчання не забезпечувала успішного включення дітей з ООП в соціум й унеможлиблювала їх розвиток в єдиному освітньому просторі. Доречно зауважити, що аналогічні думки висловлюють і вчені. Наприклад, спеціальні класи Ш. Діксон називає сегрегованими, або ізольованими, оскільки вони являють собою окремі класні кімнати, в якій навчаються учні з одним або декількома порушеннями [12]. Схожої позиції щодо сутності освітньої сегрегації дотримуються Т. Бондар [6] та Л. Міщик [37], зазначаючи, що вона призводить до класифікації дітей відповідно до їх захворювань, ізолювання їх від більшості.

У тому ж самому навчальному році на базі ЗОШ № 52 розпочато проект «Інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній простір». Таким чином, було здійснено перехід до освітньої інтеграції, яка, за словами І. Малишевської, передбачає оволодіння дитиною з ООП освітнім стандартом у ті ж самі або наближені строки, за якими навчаються інші діти

[33, с. 371]. Проте, як справедливо зауважує В. Болдирєва, незважаючи на всі переваги інтеграції, остання є перехідним, а не основним етапом, оскільки діти з ООП змушені пристосовуватися до вимог системи освіти, яка загалом залишається незмінною, неадаптованою до навчання даної категорії учнів [5, с. 14].

На виконання наказу Міністерства науки і освіти України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [49] з січня 2010 р. ЗОШ № 52 було надано статус обласної опорної школи з проблеми «Модель соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти». Як відомо, соціальну інтеграцію визначають у широкому сенсі як процес створення «суспільства для всіх», в якому кожна особа володіє правами та обов'язками й покликана відігравати в ньому активну роль [17, с. 77], та у вузькому – як процес встановлення й розвитку міжособистісних контактів між здоровими дітьми й дітьми з ООП [33, с. 372]. У рамках проекту ЗОШ № 52 було реалізовано наступні завдання [15]:

1) створено єдине психологічно-комфортне освітнє середовище для дітей, що мають різні стартові можливості, й при цьому особлива увага приділялася формуванню толерантного ставлення учнів загальноосвітніх класів до дітей з ООП й встановленню їх позитивних міжособистісних стосунків;

2) надано можливості педагогам для постійного професійного розвитку з метою вдосконалення якості навчання дітей з ООП;

3) налагоджено співпрацю з батьками (законними представниками), що передбачало надання їм психолого-педагогічного супроводу, опанування ними методів виховання й навчання для ефективної взаємодії зі своєю дитиною;

4) розроблено систему заходів, спрямованих на включення дитини з ООП до активної участі в шкільному та суспільному житті, розвиток її здатності до самостійної діяльності, а також ресурсне (організаційно-

управлінське, кадрове, навчально-методичне, психолого-педагогічне, матеріально-технічне, інформаційне, фінансове) забезпечення запропонованої моделі.

У результаті реалізації проекту в школі побудовано цілісну освітню систему, оптимальні умови для адаптації, соціалізації, навчання, виховання й самореалізації всіх категорій учнівства. Це уможливило здійснити перехід до інклюзивного навчання. В умовах сьогодення унікальність діяльності ЗОШ № 52 полягає в розробленні та реалізації інклюзивної моделі для навчання дітей з розладами аутистичного спектру та супутніми виразними порушеннями мови та поведінки. Метою впровадження моделі є забезпечення права на освіту та соціальну адаптацію даної категорії учнівства через якісний психолого-педагогічний супровід. Реалізація моделі відбувається за наступними етапами:

1) організаційний (01.09.2017 р. – 31.05.2018 р.), на якому здійснено підготовку програмно-плануючої документації й оздоблення ресурсної кімнати;

2) практичний (01.09.2018 р. – 31.05.2021 р.), на якому відбувається реалізація моделі на практиці, в освітньому процесі;

3) заключний (01.09.2021 р. – 31.05.2022 р.), який передбачає підведення підсумків й презентацію результатів упровадження моделі.

У рамках цього проекту передбачається успішне включення дітей з РАС в освітній процес й надання їм психолого-педагогічного супроводу, спираючись на їх індивідуальні особливості та здібності; розширення спектру послуг, що пропонуються дітям з РАС та їх сім'ям у м. Маріуполі; можливість переведення дітей з РАС з адаптованих на типові навчальні програми, застосовуючи методи навчання, котрі сприяють розкриттю потенціалу цих учнів [18].

Цінним є досвід ЗОШ № 52 щодо реалізації якісного інклюзивного навчання. Так, наразі в даному навчальному закладі створено адаптивне середовище для забезпечення повноцінного включення дітей з РАС у

шкільний колектив та їх особистісної самореалізації в процесі навчання. Відзначимо наявність належних матеріально-технічних умов для організації інклюзивної освіти, а саме: спеціально обладнані навчальні місця, спеціалізоване, корекційно-розвиткове, реабілітаційне, медичне обладнання тощо. Також важливим є створення системи взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу – вчителями, учнями, батьками й розповсюдження інформації про аутизм та методах навчання дітей з РАС серед батьківської та педагогічної спільноти.

Аналізуючи стан впровадження інклюзивного навчання в м. Маріуполі, важливо звернути увагу на роль громадських організацій, зокрема «Карітас Маріуполь». Це неприбуткова благодійна організація, що входить до мережі «Карітас Україна» як члену міжнародної конфедерації «Caritas Internationalis», й метою діяльності якої є надання соціальної допомоги та підтримки вразливим категоріям населення [76].

У вересні 2018 року організацією «Карітас Маріуполь» розпочато проект «Kindermission», спрямований на забезпечення умов для соціалізації дітей з ООП для їх подальшої соціальної та освітньої інклюзії. Учасниками проекту є діти 5-18 років з різними функціональними обмеженнями – РАС, ДЦП, ЗПР тощо, для яких проводяться групові заняття на засадах арт-терапії [76]. Метою цих занять є формування в дітей комунікативної компетентності, котра, за словами Т. Паламарчук є однією з умов успішної соціалізації [42].

Навчальні завдання стимулюють дитину до спілкування, а саме ініціювати та підтримувати його: звертатись по допомогу, відповідати на прохання, вербально взаємодіяти у форматі «дитина-дитина» та «дитина-дорослий». При цьому активізуються психічні процеси учасників: пізнавальні (відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, мислення) та емоційно-мотиваційні (емоції та почуття, мотивація, воля, проактивність). Поступово, коли в учасників вже сформовані навички взаємодії один з одним, відбувається розвиток їх абстрактного (словесно-логічного) мислення, зокрема при обговоренні актуальних питань, що стосуються спілкування, як-

то дружба чи ввічливість. Цікавим є досвід створення змішаних творчих груп, до яких входять діти з особливостями розвитку та діти з нормотиповим розвитком. Окрім навчання, учасники груп разом відвідують культурні заходи: кінотеатри, виставкові зали, засвоюють норми і правила поведінки в громадській місцях, вчаться самостійно знаходити рішення у різних ситуаціях [76].

Значущим є психологічне консультування, котре співробітники «Карітас України» регулярно проводять для батьків дітей з ООП щодо їх розвитку, способів вирішення проблем й корекції певних психологічних станів.

Таким чином, узагальнення досвіду впровадження інклюзивної освіти в м. Маріуполь уможлиблює визначити наступні її компоненти:

1. *Суб'єктний*, що відбиває рольові позиції суб'єктів інклюзивної освіти (діти з ООП, їх батьки, вчителі та інші члени команди психолого-педагогічного супроводу в ЗЗСО, співробітники ІРЦ, представники громадських організацій, виконавчих органів влади, зокрема Департаменту освіти Маріупольської міської ради) та їх взаємодію.

2. *Цільовий*, що ґрунтується на меті та завданнях інклюзивної освіти, котрі мають бути реалізовані на місцевому рівні в умовах ЗЗСО.

3. *Змістовий*, що спирається на закономірності та принципи інклюзивної освіти, згідно яких має бути побудований освітній процес в ЗЗСО.

4. *Організаційно-діяльнісний*, що розкриває етапи, а також навчально-методичне забезпечення процесу інклюзивного навчання.

5. *Результативний*, що полягає в конкретних досягненнях у сфері інклюзивної освіти, котрі полегшують процес навчання для дітей з ООП, а також забезпечують сформованість інклюзивної компетентності вчителя, як здатність здійснювати освітній процес, створюючи та реалізуючи умови для спільного навчання дітей з ООП та учнів з нормотиповим розвитком.

Усе викладене вище актуалізує необхідність розроблення організаційно-методичного забезпечення викладання конкретних навчальних предметів, зокрема іноземної мови, для дітей з ООП.

2.2. Система методів навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти

У пошуку відповідних методів інклюзивного навчання дослідники звертають увагу на необхідність враховувати специфіку розвитку учнів з різними функціональними обмеженнями. Як справедливо зазначають учені, з метою посилення ефективності здобуття знань вчитель має бути добре обізнаним щодо психофізичних особливостей дітей з ООП, а також типових труднощів, зумовлених характером порушення, які спостерігаються під час засвоєння навчального матеріалу [71, с. 32].

Вивчення досвіду організації інклюзивного навчання для дітей з РАС в Маріупольській ЗОШ № 52 зумовило доцільність розроблення організаційно-методичного забезпечення викладання іноземної (англійської) мови саме для цієї категорії учнівства.

Дослідниками вказано, що діти з РАС відчувають труднощі в трьох областях, які називають «тріадою порушень при аутизмі», а саме:

- 1) труднощі із соціальною комунікацією (утруднення у розумінні вербальної та невербальної мови, буквального сприйняття інформації);
- 2) труднощі із соціальною взаємодією (утруднення у розпізнанні або розумінні емоцій та почуттів інших людей, висловлюванні своїх власних);
- 3) труднощі із соціальною уявою (утруднення у розумінні й передбаченні поведінки інших людей, розумінні абстрактних ідей та уявленні ситуації поза особистим досвідом) [71, с. 45-47].

У зв'язку із цим наголошується, що вчитель у співпраці з фахівцями та батьками, вивчаючи спеціальну літературу, має дізнатися якомога більше про те, як стан дитини з РАС може вплинути на процес її навчання та включення до учнівського колективу [71, с. 49].

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчить про доцільність навчання іноземної мови учнів з РАС. О. Амурська, узагальнюючи думки науковців, стверджує, що всупереч поширеній думці

щодо шкідливості навчання іноземних мов дітей з аутизмом, вивчення другої мови разом із рідною, навпаки, сприяє їх мовленнєвому розвитку, збагачує словниковий запас [46, с. 6]. Необхідним є розглянути, які труднощі можуть виникнути в дітей з РАС при вивченні іноземної (англійської) мови. Зарубіжні дослідники уточнюють, що в процесі навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема усного мовлення, учні з РАС рідше, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком ініціюють спілкування, адекватно реагують на ініціативні репліки, можуть зрозуміти комунікативні інтенції, емоційний стан співрозмовника та використовувати міміку, щоб показати власні емоції [78]. При навчанні рецептивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема читання, дітям з аутизмом часто важко керувати власними пізнавальними процесами для розуміння змісту прочитаного [74; 80; 93]. Дослідження доводять, що учні з РАС можуть виявляти здатність до декодування будь-якої інформації, але часто мають проблеми з осмисленням тексту й висновками до нього [74; 82].

Проте, як підкреслюють Н. Падмадеві та Л. Артіні, організація навчання іноземної мови в інклюзивному класі є складним завданням, оскільки учні з ООП, не в змозі впоратися з вимогами навчальної програми, можуть відчувати власну неповноцінність, беспорядність, безсилля перед труднощами. У зв'язку із цим автори пропонують чотири методи навчання іноземної мови, які доцільно застосовувати з учнями з особливостями розвитку, включаючи РАС, а саме: спільне навчання, диференційоване навчання, навчання та втручання за посередництвом однолітків. Так, спільне викладання може реалізовуватися двома способами. При першому вчитель грає провідну роль на уроці, надаючи класу всі необхідні інструкції, й при цьому йому асистує інший учитель, який надає додаткову допомогу дітям з ООП. Другим способом є паралельне навчання, при якому два вчителі планують урок разом, але кожний з них працює зі своєю половиною класу, в тому числі по черзі, або, відповідаючи за різні види діяльності на уроці – надання учням інструкцій, індивідуальної допомоги окремим учням тощо.

При цьому, як вказують автори, один із вчителів, котрий бажано є носієм мови, повністю використовує англійську мову, а інший як його асистент або вчитель-«тінь» – рідну мову за потреби, наприклад, щоб уточнити значення складних понять [89].

Оскільки учні з РАС є особливими, їх унікальність вимагає застосування індивідуального підходу [74; 86]. Реалізація індивідуального підходу відбувається засобами диференційованого навчання, що впроваджується відповідно до різних потреб учнів в одному класі. Як зазначають дослідники, незважаючи на складність, застосування диференційованого навчання є ефективним, особливо при роботі з усіма категоріями учнів в інклюзивному класі [89]. Аналізуючи думки авторів, доходимо висновку, що планування диференційованого навчання доречно здійснювати поетапно. На першому вчитель відбирає зміст навчального матеріалу, орієнтуючись на потреби учнів; на другому організує процес навчання, й на третьому припускає кінцевий продукт (результати навчання). Таким чином, перевага диференційованого навчання полягає у можливості створити умови для навчання всіх учнів класу.

Цікавими є такі методи, як навчання та втручання за посередництвом однолітків, при застосуванні яких учні виступають учителями. При цьому змінюється й роль самого вчителя з організатора навчання на фасилітатора. Учень може керувати навчальним процесом безпосередньо в ролі вчителя або опосередковано через допомогу у підготовці навчального матеріалу, виконання певних ролей на уроці [89].

Важливим при організації навчання іноземної мови дітей з РАС є вибір відповідних методів, що ґрунтуються на засадах арт-педагогіки. Деякі науковці (Т. Полонська, В. Редько, М. Сідун, Н. Теличко та ін.) радять застосовувати широкий діапазон арт-педагогічних методів – проведення ігор, розучування пісень, римівок і віршів, театральні міні-постановки та ситуаційні сценарії, з метою створення комфортного середовища для процесу навчання та цілеспрямованого розвитку творчих здібностей та критичного

мислення всіх учнів [29, с. 47]. Інші дослідники вважають, що варто надати перевагу певному виду арт-педагогіки, зокрема візуальному, з метою забезпечення успішності навчання дітей з РАС, котрі краще сприймають візуальну інформацію. Наприклад, викладення навчального матеріалу за допомогою візуальних підказок дає змогу привертати та підтримувати увагу учня, стимулює його до відтворення інформації. Візуальні підказки також уточнюють вербальну інформацію та забезпечують засвоєння таких понять, як час, послідовність, причина/наслідок [75]. На наш погляд, такими візуальними підказками можуть бути спеціальні закладки (bookmarks), котрі знаходимо на сайті «ESL Printables» [81], на якому вчителі англійської мови з усього світу обмінюються власноруч створеними навчальними матеріалами. Ці закладки можуть зберігатися в зошиті чи словнику учня й завдяки яскравому оформленню забезпечують систематичне повторення лексичних одиниць (ЛО) та базових граматичних структур (ГС) (див. рис. 2.1).

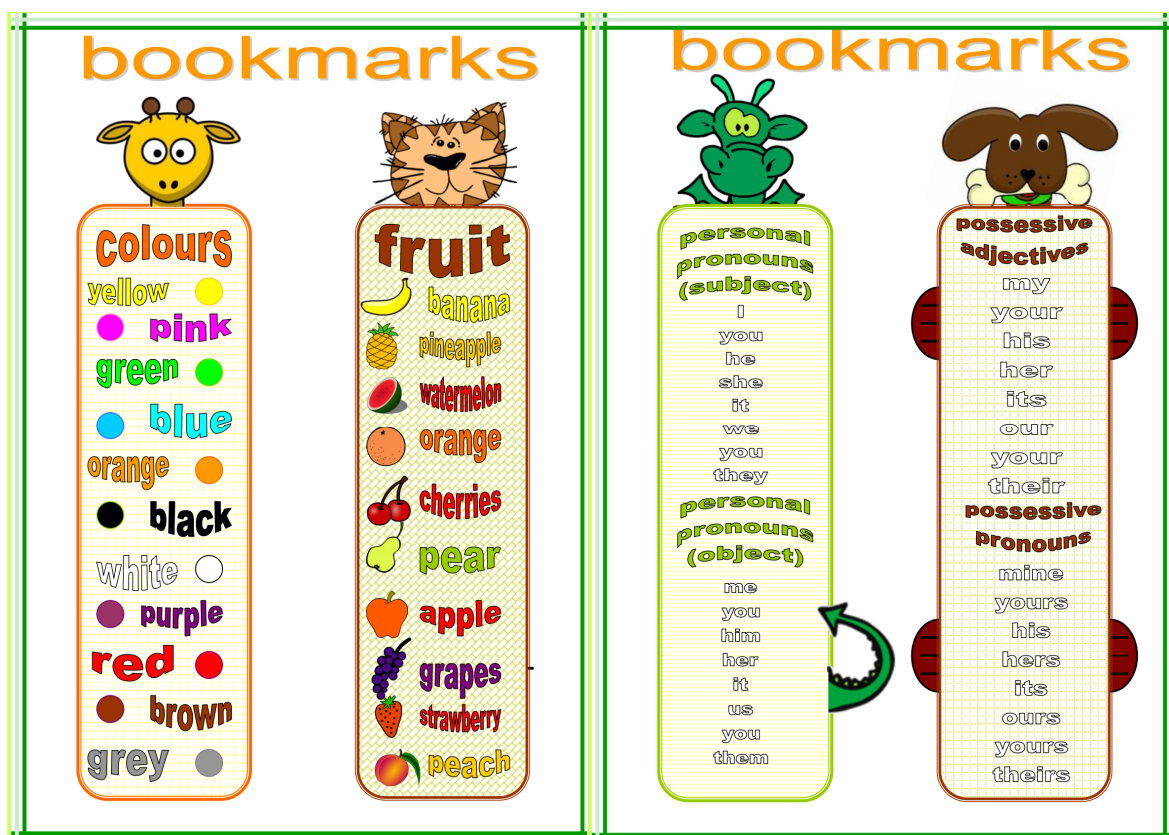


Рис. 2.1. Приклади закладок для унаочнення навчального матеріалу

Джерело: [81]

На наш погляд, варто поєднувати різні види арт-педагогіки для всебічного гармонійного розвитку дитини з РАС у процесі навчання іноземної мови. Слушною є думка О. Сордії та С. Пастух, що при застосуванні арт-педагогічних методів відбувається активізація різних чуттєвих сфер (зорової, слухової, смакової, нюхової, тактильної, кінетичної) та візуальних, аудіальних і кінестетичних образів. Окрім того, як зазначають дослідниці, застосування цих методів не потребує художніх талантів чи спеціальної підготовки, проте, залежно від того, який вид (жанр) мистецтва обирається, вчитель має подбати про мінімальний набір засобів, що уможливить реалізацію потенціалу як його власного, так і учнів [61, с. 58-59].

Вважаємо за необхідне підібрати відповідне організаційне-методичне забезпечення для проведення занять з англійської мови, в яких беруть участь діти з РАС. Розглянемо детальніше, як організувати процес засвоєння мови матеріалу – фонетичного, лексичного й граматичного.

Так, при навчанні фонетики дослідники рекомендують застосувати автентичні ресурси, а саме: вірші, римівки, пісні, джазові наспіви, скоромовки, ритмізовані казки, автентичні діалоги тощо. Учені підкреслюють, що в реальному мовленні звуки не вимовляються ізольовано, тому учнів необхідно навчати їх вимовляти не тільки окремо, а й у різних комбінаціях з іншими звуками, тобто у словах, мовленнєвих зразках. Тому в нагоді стане наочність, метод повної фізичної реакції, елементи гри, пантоміми, драматизації [55, с. 12].

Як зауважує К. Ганем, оскільки одним із головних симптомів аутизму є недостатня сформованість мовних й мовленнєвих умінь, котрі відповідають віку, важливо розвивати у дітей з РАС уміння вокальної імітації. Остання являє собою вид мовлення, що полягає у повторенні слів іншого мовця. Авторка наголошує на необхідності навчати вокальній імітації учнів з РАС, тому що в майбутньому відтворення чужих слів полегшить навчання спілкуванню, а саме висловлюванню прохання, називання предметів й формулюванню відповідей на запитання [83]. О. Амурська відзначає хорошу

механічну пам'ять дітей з РАС та схильність до механічних повторів слів й реплік, розвинену здатність до наслідування та імітації [46, с. 7].

У зв'язку із цим засобом навчання фонетики й, зокрема, вокальної імітації, можуть виступати картки серії «Magic Vox», призначення яких полягає в тренуванні вимовляння голосних та приголосних звуків, а також дифтонгів. На картках представлено ілюстрації та пов'язані із ними речення або навіть міні-історії, котрі дітям цікаво та легко відтворювати. До того ж більшість слів, з яких складаються речення, містять необхідний звук або дифтонг, й це забезпечує його багаторазове повторення учнями (див. рис. 2.2). При цьому дослідники рекомендують фіксувати дані щодо імітації кожного звуку учнем з РАС з метою відстеження його прогресу під час заняття [84].

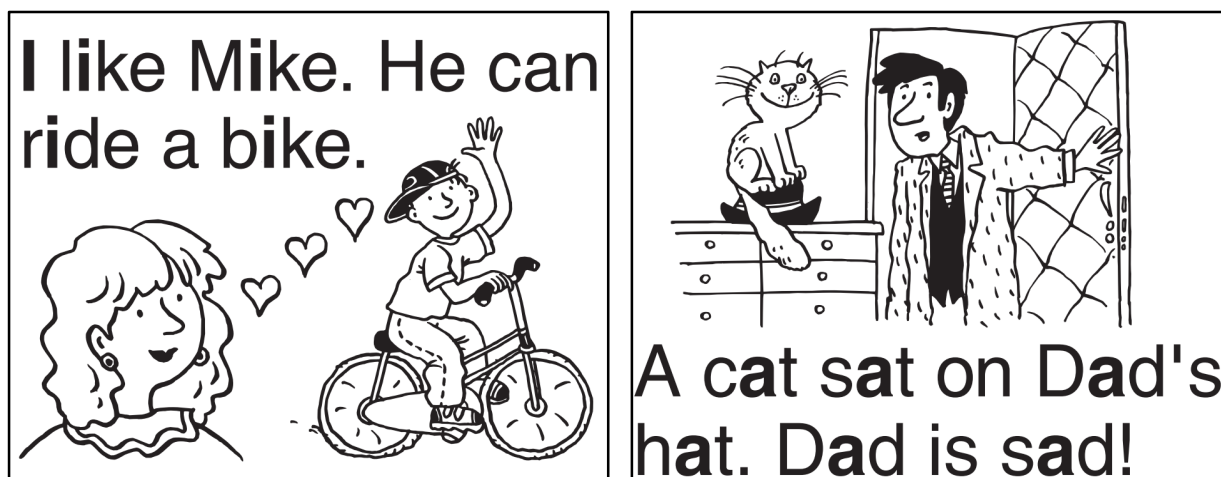


Рис. 2.2. Приклади карток серії «Magic Vox» для засвоєння звуко-буквених відповідників

Джерело: [85]

У процесі вивчення лексики та граматики доцільність упровадження методів навчання, котрі ґрунтуються на засобах арт-педагогіки, зокрема візуальних, підтверджують слова Х. Хворост, яка зазначає, що мовні структури засвоюються ефективніше, відкладаються в пам'яті легше та активніше завдяки формуванню асоціативних зв'язків між інформацією та особистим досвідом учня через картинки, кольори, лінії, узорі [68, с. 330].

Тому, наприклад, доречним є вивчення ЛО та ГС за темою «My Daily Routine» через візуалізацію дій казкових або мультиплікаційних персонажів, або прототипів реальних дітей, що дає змогу учням порівняти свій режим дня з щоденними рутинами улюблених персонажів чи однолітків (див. рис. 2.3).

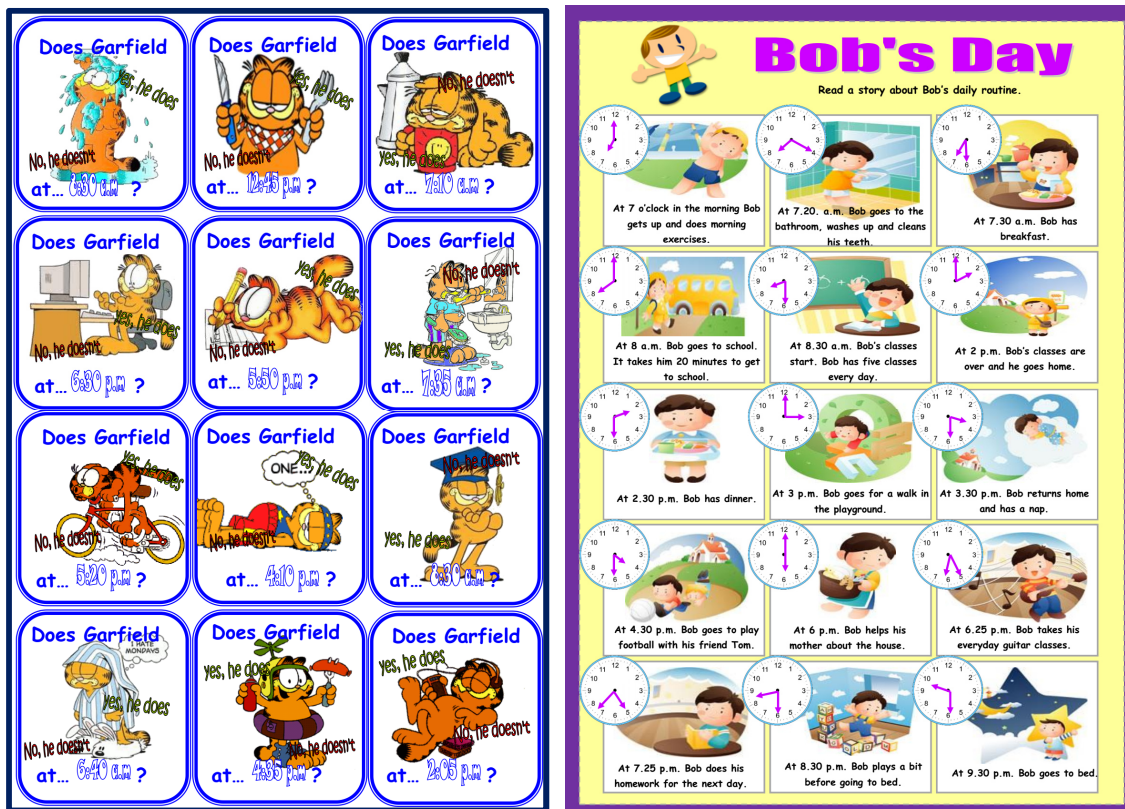


Рис. 2.3. Приклади робочих аркушів за темою «Daily Routine»

Джерело: [81]

Засвоєння ЛО та ГС О. Амурська пропонує здійснювати через тактильні способи отримання інформації. Навіть при підборі й створенні наочного матеріалу, за словами дослідниці, слід враховувати прагнення дітей з РАС до тактильного контакту [46, с. 7]. Авторка наводить приклад вправи «Зачерпни цукор ложкою», котру можна представити як окремий проект, метою якого є не тільки тренування координації й навичок дрібної моторики, а й засвоєння нової лексики («grab, the spoon, sugar, put in the cup»). Як вказує дослідниця, процес вивчення лексики буде продуктивнішим, оскільки дитина буде безпосередньо залучена в процес зачерпування цукру й пересипання його в ємність. Також з метою введення або закріплення ЛО «open, put, give, box»

авторка рекомендує вправу «Відкриття коробок», що полягає в тренуванні відкривання різних видів коробок. Додамо, що за допомогою цієї вправи учні опановуватимуть ГС наказового способу. В свою чергу такі ГС, як «What's that? – It's a ... », за словами авторки, можна тренувати за допомогою гри, сутність якої полягає у вгадуванні предмета на дотик [46, с. 23].

Окрім засвоєння мовного матеріалу, необхідним є забезпечення розвитку мовленнєвих умінь учнів з РАС у процесі навчання англійської мови, тому розглянемо особливості організації рецептивної (аудіювання, читання) та продуктивної (говоріння, письмо) мовленнєвої діяльності.

Розвиваючи вміння аудіювання в учнів з РАС, важливо спочатку навчити їх розпізнавати знайомі слова, фрази, короткі речення, пізніше – розуміти короткі тексти, пов'язані із типовими ситуаціями. При розробленні алгоритму навчання аудіювання спираємося на рекомендації вчених [55, с. 32-34] й виокремлюємо наступні три етапи:

1. Дотекстовий, метою якого є підготувати учнів до прослуховування аудіотексту й полегшити його розуміння. Завдання, рекомендовані для дітей з РАС на цьому етапі, можуть включати наступні:

- a) *look at the picture and repeat the words;*
- б) *point to the right picture, word, sound, etc.*

2. Текстовий, у процесі якого слід заохочувати учнів до активного слухання аудіотексту й реагування на його зміст невербально і вербально. Завдання доцільно сформулювати таким чином:

- a) *match the words with the pictures;*
- б) *circle the pictures under the correct words;*
- в) *label the picture;*
- г) *finish the drawing (add the missing objects);*
- г) *arrange the pictures in the correct order;*
- д) *act out the story.*

3. Післятекстовий етап, на якому, за словами дослідників, відбувається розвиток продуктивних умінь учнів (формування комунікативної

компетентності в усному та писемному мовленні). Тому пропонуються такі завдання, як *shape writing, creative writing, role-playing, interviewing, making posters, creative retelling* [55, с. 34]. Для дітей з РАС варто поєднувати як репродуктивні вправи, так і продуктивні, що ґрунтуються на арт-педагогічних методах.

Оскільки, як стверджують учені, більшість дітей з РАС має яскраво виражений музичний слух, в процес навчання аудіювання необхідно включати короткі пісні, пов'язані із темою, що вивчається. Цікавими є висновки професора А. Окельфорда, який зазначає, що включення музики в навчання уможлиблює побудувати необхідний «місток» між нормально функціонуючими музичними й пошкодженими мовними системами; іншими словами, діти з РАС можуть розуміти світ через музику, а структура музичних звуків може замінювати їм звичайну мову [88]. Продовжуючи цю думку, Р. Ліф та Д. Макекен наголошують, що використання пісень у навчанні даної категорії учнів дозволяє розширити базу їх знань, стимулювати розвиток мовлення й сприяти успішному включенню в учнівський колектив [30].

Вважаємо, що пісні з навчально-методичного комплексу (НМК) «Family and Friends» стануть у нагоді при навчанні аудіюванню учнів з РАС, тому що мають мелодійний й ритмічний контент, містять просту та зрозумілу лексику й базові ГС. Окрім того, робота з ними як аудіотекстами дає змогу впроваджувати розмаїття арт-педагогічних методів. Зокрема доречно застосовувати наступні пісні:

1) «*Sing a Rainbow*», вивчення якої забезпечує активізацію лексики з теми «Кольори» за допомогою малювання чи розфарбовування;

2) «*Open the Book*», «*Every Day!*» «*Ten Fingers on My Hands*», «*I Can Do Anything!*», що сприяють засвоєнню ГС через рухову активність, драматизацію;

3) «*Two Kind Doctors*», «*Open My Luchbox*», виконання яких разом із

засвоєнням лексики, позитивно впливає на розвиток умінь міжособистісної взаємодії, що є необхідним для учнів з РАС.

Важливим є те, що вправи, представлені до вказаних вище пісень, передбачають реалізацію всіх етапів навчання аудіювання (див. рис. 2.4), проте післятекстовий етап вчителю варто доповнити репродуктивними та продуктивними вправами на засадах арт-педагогіки. Наприклад, під час третього повтору пісні зробити паузу й, спираючись на механічну пам'ять дитини, стимулювати її договорити або доспівати [92, с. 17], або сформулювати завдання таким чином:

Draw three objects you see in front of you and name them.



Рис. 2.4. Приклади вправ до пісень з НМК «Family and Friends»

Джерело: [92]

У процесі навчання читання англійською мовою дітей з РАС спираємося на рекомендації вітчизняних та зарубіжних учених, котрі наголошують на важливості врахування особливостей дітей РАС. М. Ріппель зазначає, що з-поміж цих учнів деякі є наочними мислителями, оскільки мислять не словами, а картинками. Інші краще засвоюють матеріал за допомогою звуку,

а інші – дотиків. У багатьох з цих учнів виникають труднощі із встановленням логічної послідовності, зокрема, рядків слів, цифр або багатокрокових інструкцій [90]. Також необхідно враховувати таку особливість дітей з РАС, як труднощі в розумінні абстрактних ідей та сприйняття інформації «блоками», а слова як єдиного цілого, тому цих учнів доречно вчити впізнавати слова в надрукованому вигляді. Для навчання читання дослідники радять застосовувати методику «глобального читання» Глена Домана, при якій предмети підписуються цілими словами, тому що цим дітям властиво запам'ятовувати слово як графічне зображення, й для них є важливим встановити зв'язок між надрукованим словом й тим предметом, який його позначає [46, с. 24].

Учителями англійської мови, учасниками спільноти ELS Printables, розроблено велику кількість робочих аркушів серії «Picture Dictionary», котрі містять наочні зображення предметів та явищ навколишнього світу, й слова-відповідники (див. рис. 2.5).

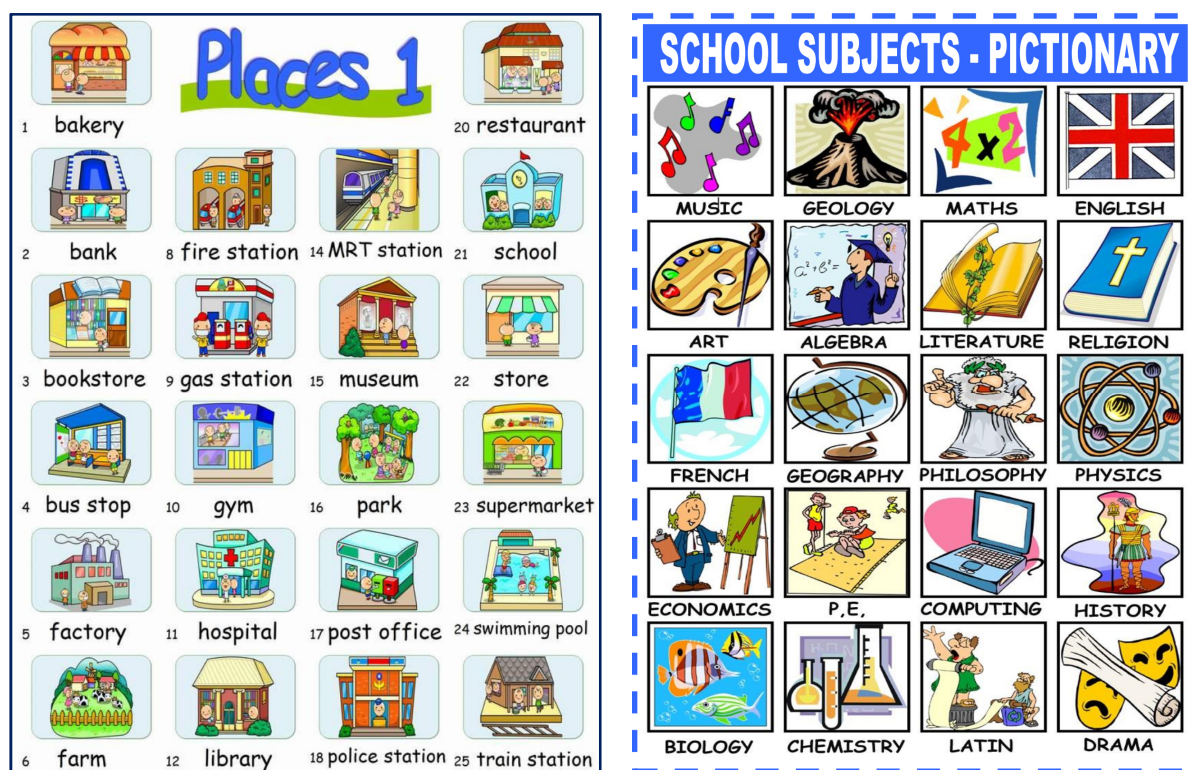


Рис. 2.5. Приклади робочих аркушів серії «Picture Dictionary»

Джерело: [81]

Як і при навчанні аудіювання робота з текстом для читання проходить у три етапи. Метою дотекстового (підготовчого) етапу є, по-перше, змістова та мовна антиципація, під якою розуміють ймовірне прогнозування змісту тексту, спираючись на мовні й позамовні фактори: контекст, ситуації мовлення, мовну підготовку учнів, їх життєвий досвід, здатність переносити навички й уміння, сформовані в рідній мові, на іноземну мову [4, с. 20]; по-друге, предикція, що передбачає мовне тренування, мотивування учнів, розвиток їх логічного мислення, підготовку до слухання, надання підказок для розуміння [57, с. 150]. На цьому етапі дослідники пропонують застосовувати наступні вправи, завдання й наочний матеріал (див. рис. 2.6) [55, с. 57-58]:

Look at the pictures and say what season makes these children wear such clothes:

Match the words used by the weatherman and symbols.

Join the letters in the alphabetical order and you'll see what this text will be about.

What colour can it be? Colour it.

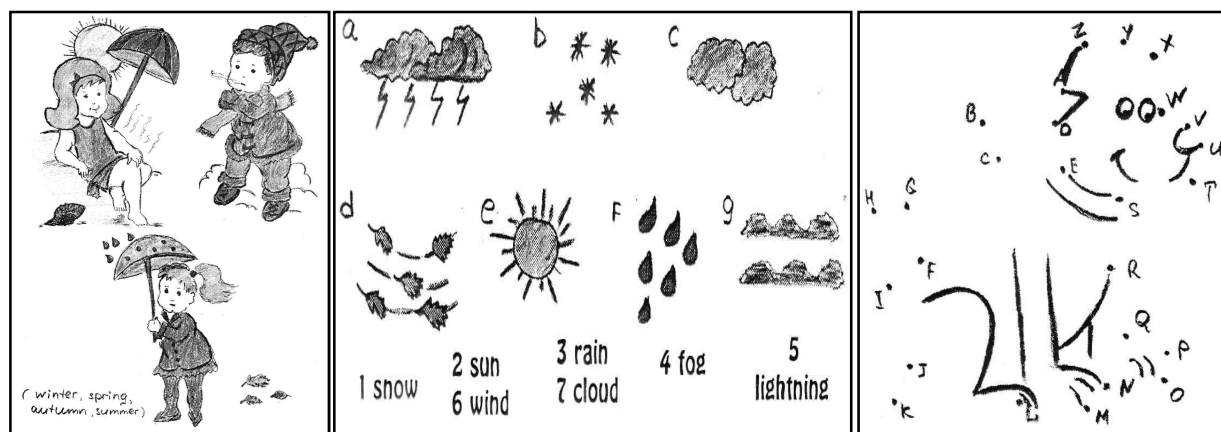


Рис. 2.6. Приклади наочного матеріалу для дотекстового етапу

Джерело: [55]

На текстовому етапі відбувається читання тексту та перевірка його розуміння. При цьому читання є засобом перевірки вимови та інтонації, але водночас, як підкреслюють дослідники, має бути спрямовано на отримання

нової інформації з тексту, а не лише на тренування уміння озвучувати надрукований мовний матеріал [55, с. 53]. На даному етапі автори пропонують застосовувати такі завдання та наочний матеріал (див. рис. 2.7) [55, с. 58-59]:

Stick the pictures to the blank places, read the sentences:

1. *It is ...*
2. *The ... is grey.*
3. *The ... is not shining brightly.*
4. *The ... is blowing.*
5. *The ... are yellow, red and brown.*
6. *The ... is yellow too.*

Choose one of the leaves that are stuck to the tree. Behind each of them there is one word. Make up sentences with each word according to the text.

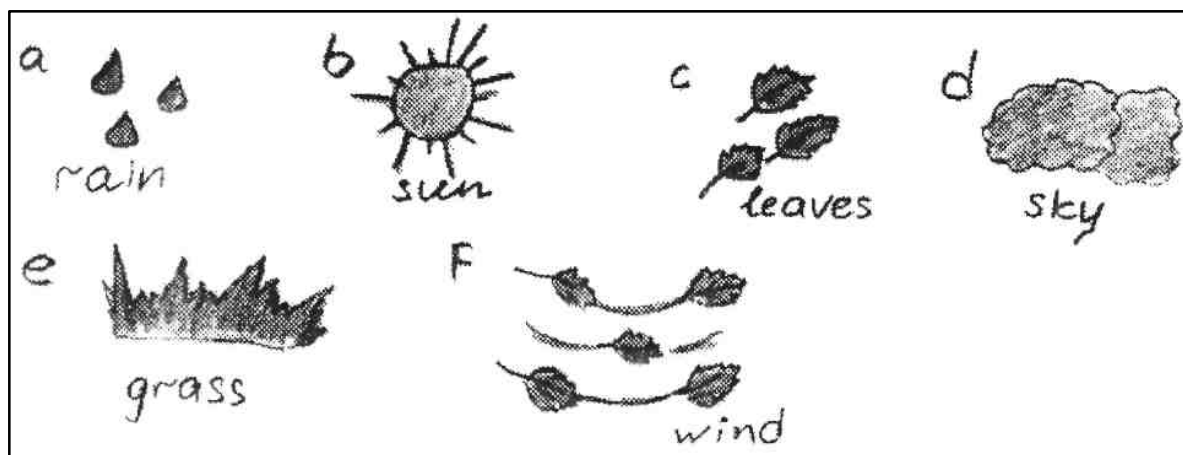


Рис. 2.7. Приклади наочного матеріалу для текстового етапу

Джерело: [55]

На післятекстовому етапі відбувається формування комунікативних умінь учнів за допомогою репродуктивних та продуктивних вправ. Наведемо приклади завдань та наочного матеріалу, котрі рекомендовано застосовувати на цьому етапі [55, с. 59-60]:

What do you think the weather will be like when the man meets his dog at last? Why?

Put these sentences into the order as they are in the text.

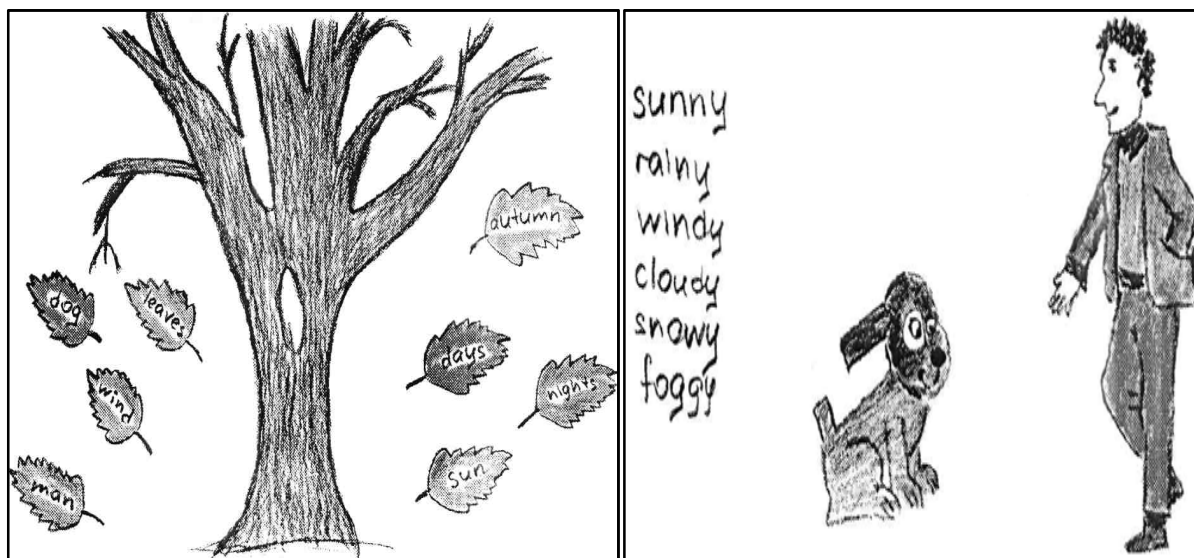


Рис. 2.8. Приклади наочного матеріалу для післятекстового етапу

Джерело: [55]

Цінними для навчання читання дітей з РАС є поради М. Ріппель. Авторка рекомендує використовувати прямі короткі інструкції, уникати довгих багатослівних пояснень, багато разів повторювати одне й те ж саме поняття, наводити конкретні приклади, впроваджувати мультисенсорні методи, що полягає у вивченні навчального матеріалу за допомогою зору, звуку та дотику [90].

Заслуговують на увагу рекомендації вчених щодо навчання письма як виду продуктивної мовленнєвої діяльності. Зокрема підкреслюється важливість врахування здатності дітей з РАС до копіювання, наслідування й візуального запам'ятовування, а також їх особливі інтереси, захоплення. З одного боку зазначається, що цим учням легше здійснювати набір тексту на комп'ютері, ніж писати від руки, але з іншого, з метою розвитку дрібної моторики слід тренувати обидві навички. За словами дослідників, деяких дітей необхідно притримувати за руку при письмі й поступово зменшувати підтримку. Доцільним є застосування вправ, що передбачають з'єднання точок, котрі також сприяють запам'ятовуванню послідовності чисел або букв англійського алфавіту [46]. Наведемо приклади таких вправ, використовуючи

матеріали сайту «ESL Printables» (див. рис. 2.9). Доречними є засоби арт-педагогіки, наприклад, креслення букв здійснювати за допомогою пальчикових фарб, кольорового піску, що, з одного боку, сприяє розвитку дрібної моторики, а з іншого, подобається дітям й підвищує їх мотивацію до навчання.

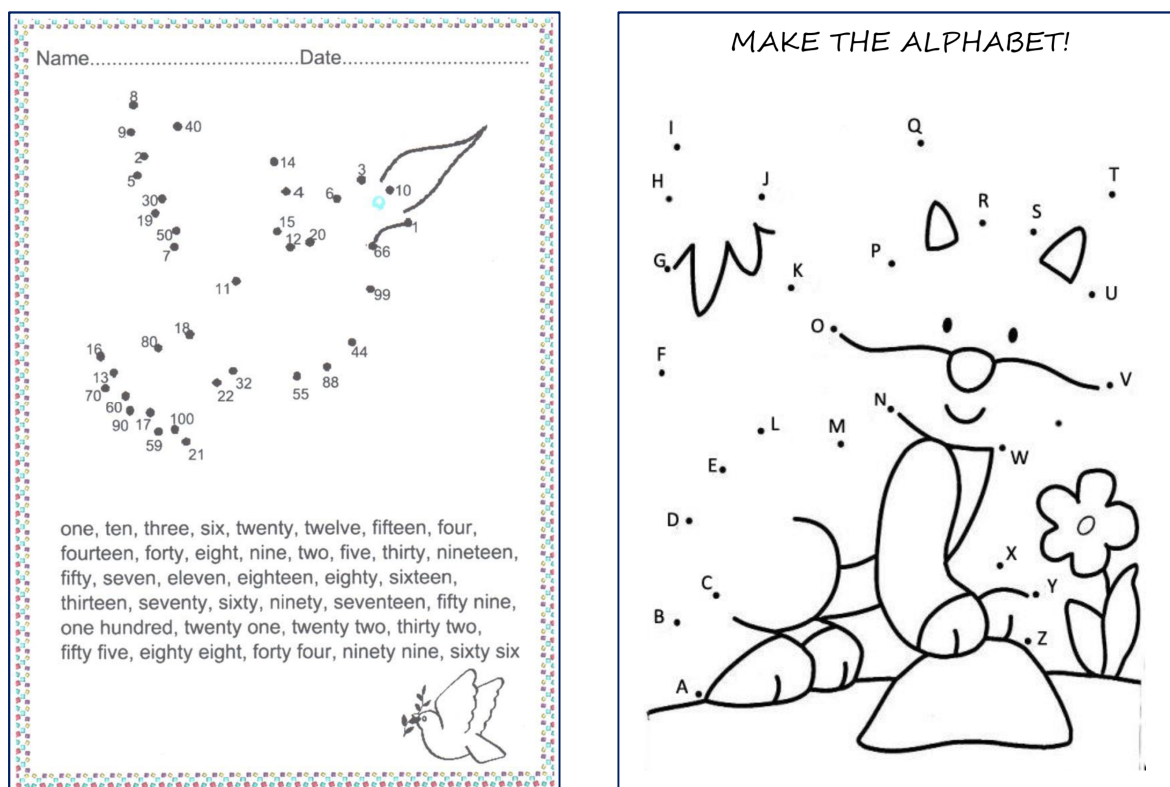


Рис. 2.9. Приклади робочих аркушів серії «Picture Dictionary»

Джерело: [81]

Зарубіжні автори пропонують процес навчання письма дітей з РАС здійснювати за наступними етапами:

- 1) обведення літер й чисел на лінійованому папері;
- 2) обведення, копіювання й написання власного імені;
- 3) копіювання літер й чисел;
- 4) написання літер й чисел, коли учень навчиться їх розрізняти;
- 5) зіставлення окремих літер зі словами в порядку зліва направо;
- 6) копіювання зі шкільної дошки;
- 7) написання словникового диктанту;

8) написання пропозицій/відповідей на запитання [30].

Враховуючи наведені вище рекомендації, вважаємо за доцільне застосовувати робочі аркуші з вправами, що відбивають діалогічну взаємодію певних персонажів (дітей, казкових чи мультиплікаційних героїв) й потребують заповнення пауз у репліках (див. рис. 2.11).



Рис. 2.10. Приклади робочих аркушів для заповнення пауз у діалозі

Джерело: [81]

З досвіду практичної роботи зазначимо, що цікавим та захоплюючим при навчанні письма дітей з РАС є створення разом із учнями так званих книг-акордеонів (Accordion Books), що сприяє як розвитку дрібної моторики, так і творчих умінь учнів. Зарубіжними дослідниками виокремлено такі ознаки книг-акордеонів:

1) вони є самостійно створеним естетичним простором, місцем для фіксації спостережень, думок та інсайтів, способом конструювання та перегляду ідей, встановлення зв'язків між, здавалося б, не пов'язаними між собою елементами, виходу за рамки очевидного чи даного, подолання

бар'єрів та стереотипів, засобом активізації навчальної мотивації й мислення, та побудови власних навчальних стратегій, інтелектуальними картами, оригінальними творчими продуктами тощо;

2) їх створення не потребує особливих художніх навичок, зазвичай вони складаються з паперу (наприклад, це може бути недорогий коричневий крафт-папір), складеного зигзагом, й доповнюються «кишенями», що наклеюються вертикально всередині книги й містять додаткові написані, надруковані, або намальовані сторінки;

3) зміст книг-акордеонів утворюють малюнки, тексти, колажі, візуальні метафори тощо, іншими словами, всі засоби, що відбивають процес мислення особистості, віддзеркалюють її внутрішній світ, емоційно-почуттєву сферу тощо;

4) такі книги зручно не тільки тримати в руках, а й розглядати, поставивши на стіл й розгорнувши [87].

Наведемо приклади книг-акордеонів, створених до арт-уроку з англійської мови, котрі стимулюють навчально-пізнавальну діяльність при опануванні вмінь та навичок письма й передбачають оволодіння таким засобом арт-педагогіки, як колажування (див. рис. 2.12 та 2.13).

У роботі з колажами, як зазначають дослідники, знадобляться фотографії, старі журнали, буклети, рекламні проспекти [61, с. 59].

У дослідженні Т. Олинець узагальнено наступні переваги колажування:

- залучення двох типів сприйняття інформації (кінестетичного та візуального);
- комбінування звукової, образотворчої, схематичної й текстової інформації;
- розвиток позитивної мотивації й творчих здібностей;
- можливість застосовувати створені учнями продукти в процесі усного мовлення [40, с. 388].

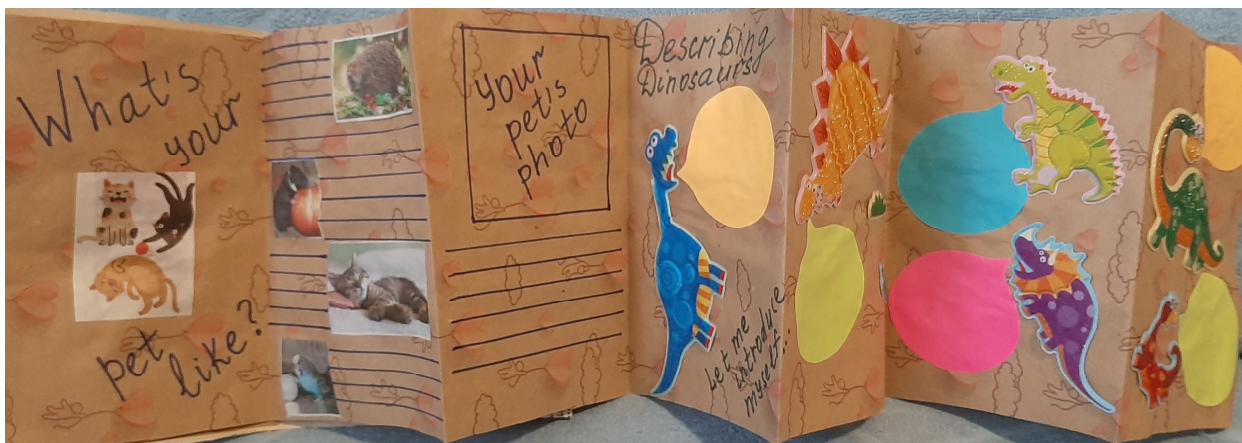


Рис. 2.11. Приклад книги-акордеона на основі особливого інтересу дитини з РАС (динозаври)

Джерело: розроблено автором

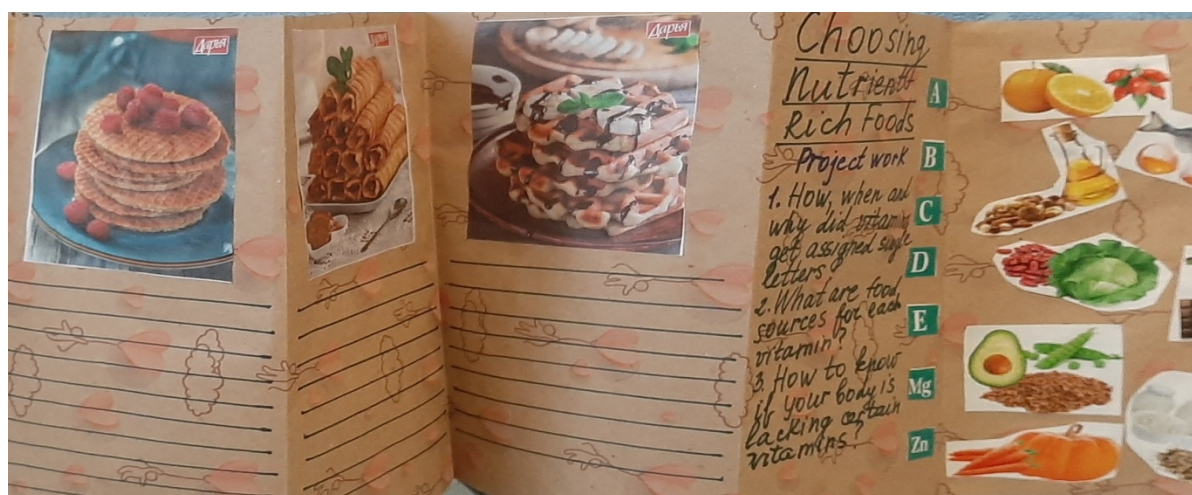


Рис. 2.12. Приклад книги-акордеона для вивчення теми «Food (Waffles, Healthy Food, Nutrients and Vitamins)»

Джерело: розроблено автором

При навчанні усного мовлення дітей з РАС засобами арт-педагогіки послуговуємося дослідженням В. Вітюк та Л. Тарасюк, у якому авторами узагальнено рекомендації вітчизняних та зарубіжних учених, а саме:

1) у процесі навчання усного мовлення необхідно, спираючись на побутові, ігрові й пізнавальні інтереси дитини, розвивати соціальну спрямованість мовлення, комунікативні потреби;

2) застосовуючи сюжетно-рольові театралізовані ігри, важливо забезпечувати активізацію мовних засобів, засвоєння різних типів комунікативних висловів;

3) на заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці доречно реалізовувати регулюючу функцію мовлення, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування придатних для зображення уявлень, актуалізації уявлення за словом);

4) на заняттях із розвитку мовлення необхідно поєднувати всі види і форми мовлення, побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій;

5) значущою є постійна корекція звуковимови й розвиток фонематичних процесів [9, с. 77-78].

Цінним у даній науковій праці є те, що авторами розглянуто можливість застосування засобів альтернативної комунікації при неможливості стимулювання дитини з РАС до спілкування традиційними способами. На наш погляд, доцільно послуговуватися цими рекомендаціями й при навчанні дітей з РАС іноземної мови. Автори описують систему спілкування з допомогою обміну картинок PECS (Picture Exchange Communication System), суть якої полягає у тому, що заздалегідь роблять фотографії або малюнки найнеобхідніших (найулюбленіших) предметів побуту дитини, а у відповідний момент їй пропонують обрати картку й одразу ж дають те, що вона обрала й називають цей предмет. У такий спосіб дитину заохочують до вибору картинок-зображень, що відбивають бажання дитини, й це. Автори підкреслюють, що з часом кількість картинок може збільшуватися, але із поступовим розвитком мовлення, варто переходити до вербальної взаємодії. Окрім того, дослідниками описана система простих жестів для альтернативного спілкування за допомогою символів-картинок (Бліса, Макатон, Ребус), які застосовуються у формі книжки або комп'ютерних версій (Boardmaker, Picture Communication System). Використовуючи цю систему, вчитель також поступово має зменшувати частку візуалізації й

переводити дитину з РАС у більш «класичне» мовленнєве середовище [9, с. 79].

Організуючи процес навчання дітей з РАС усного мовлення, спираємося також на рекомендації колективу авторів на чолі із М. Сідун та Т. Полонською, котрі акцентують на необхідності створення комфортного середовища в умовах навчання та забезпечення розвитку творчих умінь учнів. Для цього, на думку авторів, в арсеналі вчителя має бути широкий діапазон арт-технологій, серед яких виокремлюють гру, метод розучування пісень, римовок й віршів, театральні міні-постановки та ситуаційні сценарії [29, с. 48]. Особливої уваги при опануванні учнів з РАС вміннями усного мовлення потребує навчання їх сприйняттю емоцій й відповідної лексики. Як було зазначено вище, дітям з РАС складно розпізнавати емоції інших людей й вербально висловлювати власні. Проте, за словами дослідників, ці діти є дуже чуйними до емоційного стану близьких людей. У зв'язку із цим учені рекомендують позначення емоцій англійською мовою звести до найбільш характерних лексем, наприклад, happy, sad, smiling, crying, scared, shocked і т.д. Дослідниками обгрунтовано доцільність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в процес навчання дітей з РАС. Однією з комп'ютерних програм, які вчать розпізнавати емоції, є гра Touch-Emotions, в якій діти знайомляться з різними емоціями, торкаючись до зображення на екрані. Автори також пропонують послуговуватися матеріалами сайту «Thomas the Tank Engine and Autism Spectrum Disorder», оскільки паровозик Томас із мультфільму «Томас та його друзі» є одним з улюблених персонажів дітей з РАС. На сайті містяться скріншоти з мультфільму, що зображують різні емоційні стани цього героя, зокрема для навчання ГС «Thomas is ... (happy, sad, crying, smiling)», «... is happy/sad», «Who is sad?/happy?» [46].

Вважаємо за доцільне при навчанні учнів з РАС сприйняттю емоцій використовувати картки серії «Magic Vox» (див. рис. 2.14)

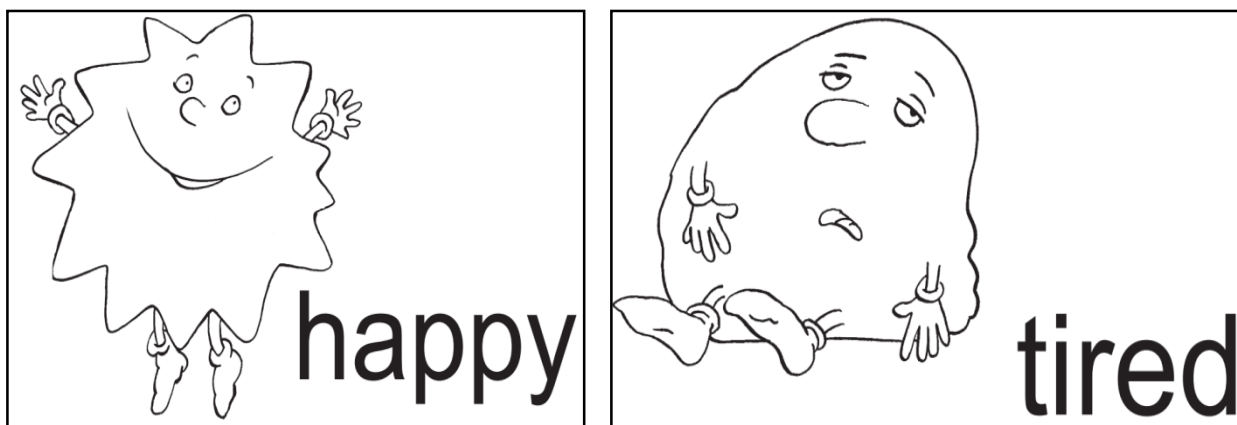


Рис. 2.13. Приклади карток серії «Magic Vox» для засвоєння ЛО, що позначають емоції

Джерело: [85]

Відомо, що запровадження візуальної підтримки дає змогу дітям з РАС отримати сталі й незмінні орієнтири з метою скерування їх проявів та сприяння їхній саморегуляції. Дослідники постійно акцентують на важливості графічних символів, котрі набувають статус правил або навіть закону. Такі правила (закони) оформлюються у вигляді графіків, розкладів, алгоритмів дій, схем, позначок тощо. Різні види впорядкованих візуальних стимулів дають змогу дитині з аутизмом орієнтуватись у подіях тижня, дня, перерви, уроку, окремого завдання на уроці [67, с. 16].

Тому і в процесі навчання дітей з РАС усного мовлення важливу роль відіграють графічні опори, які, з одного боку, мотивують учнів до спілкування, а з іншого, слугують підказками для конструювання власного висловлювання. Наведемо приклад вправ з використанням вокабулярної карти, котрі спонукають учнів до мовлення, а й до візуальної творчості (див. рис. 2.15) [55, с. 69]:

Look at the pictures and say what domestic animals and birds you know. Let's use a word-rose for our work.

Draw the pictures of these domestic animals and birds and colour them. Name them and write their names under each picture.

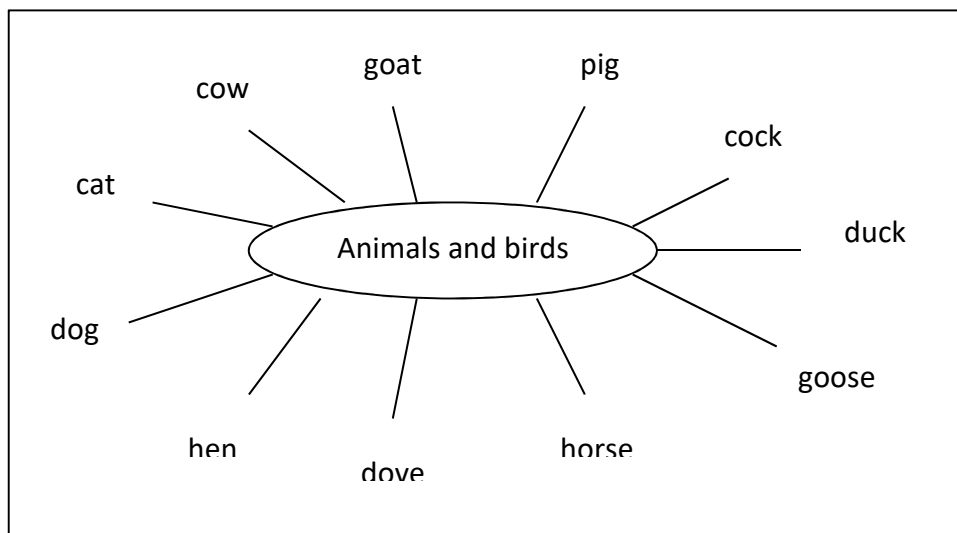


Рис. 2.14. Приклад графічної опори для розвитку вмінь усного мовлення

Джерело: [55]

Необхідним у процесі навчання усного спілкування дітей з РАС є розвиток їх умінь ситуативного мовлення. Для цього доцільним є проведення варіативних занять, на яких закріплюються знання, вміння та навички відповідно до ситуації. Наприклад, колективом авторів на чолі з М. Сідун та Т. Полонською розроблено сценарій уроку «Гаваї», що відноситься до тематичного циклу «Кругосвітня подорож». Під час проведення цього заняття відбувається вивчення чи закріплення мовного матеріалу за ситуаційним сценарієм й водночас застосовується багато методів арт-педагогіки. Так, обговорення теми «Географічне положення, клімат», повторення назв екзотичних гавайських фруктів іноземною мовою доречно проводити разом із малюванням пісочною анімацією й створенням композиції гавайської пальми з їстівних продуктів, що уможлиблює розвиток дрібної моторики пальців. Також доречним є виконання гавайських танців під кручення хула-хупа та пісеньки іноземною мовою в якості музичного супроводу. Автори радять використовувати елементи гри «бінго», що тренують увагу, й при цьому розфарбовувати гавайські сабо, що збіглися у грі. Виготовляючи веселі шаманські маски аборигенів, учні повторюють назви частин обличчя [29, с. 48-49]. Зауважимо, що при проведенні такого

заняття важливим є створення умов для спілкування учнів, надаючи перевагу саме діалогічному мовленню з метою розвитку вмінь міжособистісної взаємодії, що є особливо актуальним для дітей з РАС.

Підсумовуючи, наведемо думку Л. Дольникової та О. Берянич, котрі слушно зауважують, що арт-педагогічні методи уможливають максимально оптимізувати та покращити процес навчання, оскільки являють собою джерела психофізичної підтримки учня, полегшують розуміння та засвоєння навчального матеріалу завдяки «перекодуванню» інформації з логічно-вербальної в емоційно-невербальну, й, окрім того, створюють комфортну та позитивну атмосферу навчання, зменшують опір в сприйнятті навчального матеріалу завдяки цікавому змістовому наповненню, новизні й навіть парадоксальності, дозволяють діагностувати потреби учня, педагога й колективу загалом [14, с. 332].

Таким чином, засвоєння мовного матеріалу й формування мовленнєвих вмінь дітей з РАС має відбуватися комплексно, у різних видах мовленнєвої діяльності з використанням розмаїття методів арт-педагогіки.

2.3. Організаційно-методичні умови реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти

Доцільно відзначити, що в сучасних наукових працях пропонуються різні визначення поняття «організаційно-методичні умови». У дослідженні С. Міщенко їх інтерпретують як сукупність специфічних взаємопов'язаних факторів (мети, змісту, форм та методів діяльності, ситуацій тощо) [36, с. 186]. Ю. Завалевський вважає за необхідне розрізняти в структурі організаційно-методичних умов внутрішні, тобто пов'язані із суб'єктивними чинниками – усвідомленням, готовністю, мотивацією, та зовнішні, що передбачають створення інноваційного науково-методичного середовища (шкільного, районного, державного), оцінювання професіоналізму вчителів з

точки зору учнів, батьків, колег, адміністрації, держави, управління процесом підвищення кваліфікації [20, с. 186]. Аналогічні погляди висловлює Л. Задорожна-Княгницька, яка зазначає, що організаційно-методичні умови визначають загальні вимоги до здійснення управління освітнім процесом, стосуються особливостей його організації, системи оцінювання, розробки й упровадження програми, створення освітнього середовища [21, с. 186].

В обґрунтуванні організаційно-методичних умов реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти спираємося на дослідження М. Чайковського, в якому узагальнено передовий європейський досвід упровадження інклюзивної освіти й продемонстровано перехід від інтеграції до інклюзії. Зокрема автором надано приклад Німеччині, де реалізація інтегрованого та інклюзивного навчання передбачає шість рівнів, з яких три забезпечують зміну до зовнішніх умов, інші три – внутрішніх. Перший рівень – психолого-педагогічний – полягає в залученні учнів з ООП до мікросередовища через пристосування шкільних приміщень до потреб дітей, створення необхідних умов для контактів з ровесниками, застосування варіативних форм навчання та організацію дозвілля.

Другий рівень – поняттєво-термінологічний – передбачає вилучення з щоденного застосування дефектологічної термінології й вживання більш гуманної. Третій рівень – правовий – пов'язаний з наданням школі відповідних прав й гарантій як закладу інтегрованого навчання. Четвертий – соціально-комунікативний рівень – відбиває перехід від інтеграції до інклюзії, коли діти з обмеженими функціональними можливостями включаються в середовище дітей з нормотиповим розвитком, спілкуються й взаємодіють з ними. П'ятий – курикулумний рівень (від англ. «curriculum» – навчальний план) – передбачає розроблення програм, що враховують потреби всіх учнів, й системи оцінювання їх навчальних досягнень. Шостий – навчально-психологічний рівень – полягає у залученні учнів до участі в оцінюванні власних навчальних досягнень [69, с. 70].

З огляду на зазначене вище виокремлюємо організаційно-методичні умови реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти. Так, першою умовою визначено *підготовку вчителів до реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти за програмами підвищення кваліфікації*. Наприклад, на базі Маріупольського державного університету функціонує Центр підвищення кваліфікації та післядипломної освіти, завданнями якого є наступні:

- розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій, тощо);
- створення безпечного освітнього середовища, з урахуванням особливостей (специфіки) інклюзивного навчання;
- опанування інформаційно-комунікативних та цифрових технологій та способів їх застосування в освітньому процесі, включаючи електронне навчання; [45, с. 2-3].

Згідно Положень про порядок підвищення кваліфікації працівників закладів освіти, підприємств, установ, організацій на базі Маріупольського державного університету в Центрі здійснюється професійний розвиток педагогів за допомогою різноманітних навчальних програм (загальних та спеціальних), котрі за тривалістю та інтенсивністю поділяються на професійні (сертифікатні) програми – довгострокові програми підвищення кваліфікації обсягом не менше двох кредитів ЄКТС (60 год. і більше) й короткострокові програми обсягом 0,2-1 кредит ЄКТС (від 6 до 30 год.). Також на базі Центру проводяться одноразові семінари, тренінги, майстер-класи, котрі складають не менше 0,2 кредиту (6 год.) [45, с. 2-4]. Пропонуються наступні довгострокові й короткострокові програми, пов'язані із організацією процесу викладання мов й створення інклюзивного освітнього середовища [38]:

1. Сучасні технології навчання іноземних мов (30 год.)

2. Формування методичної компетентності вчителя іноземних мов (120 год.)

3. Організаційно-методичні підходи до створення інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти (120 год.)

4. Використання мобільних технологій під час навчання мови (24 год.)

5. Креативність як основа інноваційної діяльності вчителя (24 год.)

Вважаємо за необхідне доповнити перелік зазначених вище навчальних програм новими, котрі були б безпосередньо пов'язаними із викладанням іноземної мови в умовах інклюзивної освіти, або розширити зміст існуючих відповідними тематичними модулями. Наприклад, в рамках програми «Формування методичної компетентності вчителя іноземних мов» доцільно розробити модуль, присвячений організаційно-методичним умовам реалізації навчання іноземної мови в системі інклюзивної освіти. Програму «Креативність як основа інноваційної діяльності вчителя» варто доповнити, на наш погляд, вивченням методів арт-педагогіки та особливостям їх застосування в умовах інклюзивної освіти.

Окрім того, під час опанування програми «Використання мобільних технологій під час навчання мови» варто також розглянути роль натільних пристроїв (годинників, браслетів, окулярів тощо) в процесі вивчення іноземної мови дітьми з обмеженими функціональними можливостями.

Другою організаційно-методичною умовою реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти вважаємо *створення інклюзивного освітнього середовища на базі ЗЗСО*. Як справедливо зазначають І. Перепелюк, Х. Микитейчук та Р. Олійник, інклюзивна школа має не тільки адаптувати навчальні програми та плани, а й фізичне середовище, методи та форми навчання, використовувати наявні ресурси, забезпечувати сприятливий клімат в освітньому середовищі [44, с. 61]. Створення останнього передбачає відповідне облаштування навчального арт-простору, іншими словами, конструювання «креативного середовища», в якому, як стверджує К. Приходченко, відбувається всебічний

гармонійний розвиток кожного учня, й де поєднується навчання та виховання через збереження та покращення фізичного, духовного, емоційного, естетичного, інтелектуального здоров'я дитини, виявлення її здатності імпровізувати, креативно мислити, удосконалювати себе, беручись за все, що цікаво [47, с. 309]. Слушною є думка О. Сороки, що правильно організоване креативне освітнє середовище дасть змогу створити атмосферу пошуку та експериментування, підвищити мотивацію учнів, розкрити їх творчий потенціал [63, с.163].

Дослідниці О. Сордія та С. Пастух рекомендують в умовах стандартної класної кімнати зосередити увагу на організації двох робочих зон, одна з яких має охоплювати особисті робочі місця школярів (парти й стільці) для індивідуальної творчості, а інша – вільну від меблів частину класу, в якій легко можна було б пересуватися, рухатися чи навіть танцювати [62, с. 59].

При плануванні простору класу, де навчатимуться діти з РАС, експерти рекомендують урахувати багатофункційність приміщення і, відповідно, передбачати різні зони: навчальну (організація навчальних занять і предметно-практичної діяльності); ігрову (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів); «живої природи» (організація спостереження за рослинами, тваринами); релаксаційну (місце відпочинку та усамітнення дитини). Просторові ресурси навчального приміщення є тісно взаємопов'язаними із предметними ресурсами й передбачають наявність специфічних засобів у кожній зоні: навчальна – посібники, дидактичні матеріали, необхідне приладдя; ігрова – ігровий матеріал тощо [67, с. 15].

Окрім того, слушною є рекомендація поставити для дітей з РАС позначки/пиктограми на особистих речах, навчальних матеріалах та об'єктах фізичного середовища (вихід/вхід до класу, туалет, кімната відпочинку, їдальня тощо), щоб учні могли легко орієнтуватися в шкільному освітньому просторі [71, с. 49]. Наведемо приклади малюнків-символів, що позначають шкільні приміщення й арт-інструменти (див. рис. 2.16):

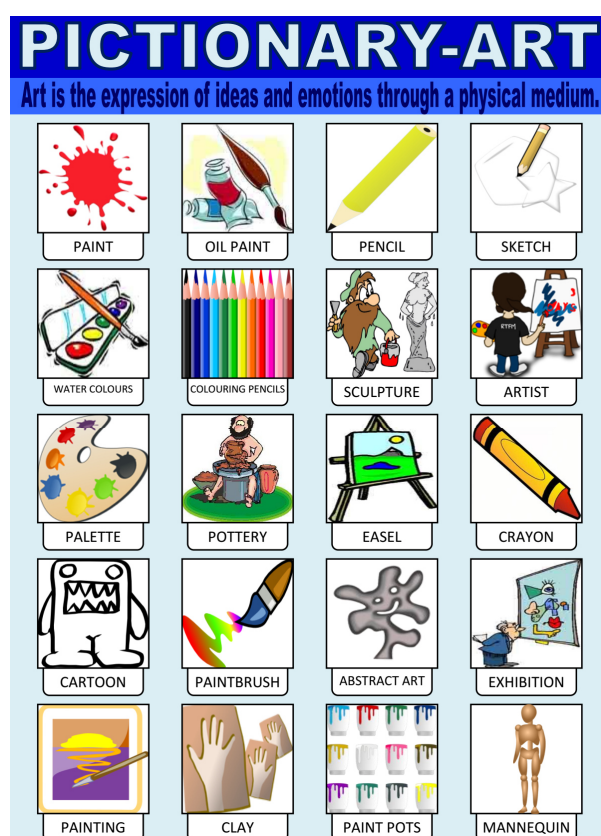


Рис. 2.15. Приклади малюнків-символів для допомоги учням з РАС орієнтуватися в шкільному освітньому просторі

Джерело: [81]

Оскільки, як вказують дослідники, деякі діти з РАС мають занижений або завищений больовий і температурний поріг, необхідно уважно слідкувати за станом дитини та умовами навколишнього середовища. Учені рекомендують вчителів відповідним чином реагувати на зміни в середовищі й застосовувати специфічні інструменти, наприклад, різноманітні сенсорні іграшки, для того, щоб допомогти дитині зосередитися на виконанні навчальних завдань [71, с. 50].

Необхідним є ретельне вивчення вчителем особливостей дітей з обмеженими функціональними можливостями, а саме, як підкреслюють дослідники, їх сильних сторін, специфічних інтересів, прояву станів та почуттів, й розробити стратегії дій для застосування в освітньому процесі [71, с. 47]. Для нашого дослідження цінними є рекомендації авторів для вчителів ЗЗСО щодо організації навчання дітей з РАС та взаємодії з даною

категорією учнівства [71, с. 48-51]. Узагальнимо ці рекомендації з метою забезпечення якості навчання іноземної мови. Як зазначалося вище, діти з РАС мають труднощі із соціальною комунікацією, тому необхідними є наступні дії вчителя:

- чіткість та послідовність мовлення, максимальна зрозумілість із семантичної та прагматичної точки зору для полегшення розуміння;

- при постановці запитань надання дитині достатньо часу для обґрунтування відповіді;

- повільне викладення інформації, навіть, якщо дитина з РАС засвоїть меншу кількість навчального матеріалу;

- забезпечення індивідуалізації в груповій роботі, що передбачає, наприклад, написання тієї інформації, що має сприйматися на слух, великими літерами на дошці, оскільки дітям з РАС легше її сприймати у візуальному або текстовому вигляді;

- застосування мультисенсорних методів при викладанні навчального матеріалу – підкріплення вербальної інформації візуальною за допомогою карток із символами, фотографій, діаграм, схем, таблиць тощо), мови жестів, письма на дошці або за допомогою комп'ютера);

- структурованість навчальних завдань, що означає, що кожне завдання, має чіткий початок та кінець, чіткі інструкції, достатній час для його завершення й приклад виконання.

Відомо також, що учні з РАС мають труднощі із соціальною взаємодією та уявою, тому необхідними є наступні дії вчителя:

- надання соціальних прикладів для пояснення й заохочення до необхідної поведінки в конкретних ситуаціях;

- взаємодія з усіма учнями класу й більш виразне, ніж зазвичай використання жестів ввічливості з метою їх засвоєння учнями з РАС;

- допомога учням бути більш незалежними, надання їм можливості обирати;

- спрямування дітей з РАС до розуміння емоцій, мови тіла й виразу обличчя, міміки через додаткові вправи, розминки, наприклад, «ice-breakers», «warm-ups», «mix-ups» тощо.

Враховуючи схильність дітей з РАС до рутини, важливо дотримуватися ритуалів та правил, які вчитель разом із учнями запроваджують у класі. Наприклад, цікавими є запропоновані зарубіжними дослідниками види діяльності, як-то створення класного контракту й ритуалу [79, с. 73-74]:

1. ***The group contract** is an agreement between the teacher and the students on rules in the classroom, and on the rights and responsibilities.*

***Purpose:** to establish a framework for classroom work, that is, to give some guidance on how to behave and to help the teacher and the students to deal with discipline problems.*

Example group contract:

- *homework: students who forgot to do their homework must do it for the next lesson and show it to the teacher;*
- *absence is not an acceptable excuse for not having done one's homework;*
- *being on time: students and the teacher are ready to start the lesson on time, and owe an apology to each other if they aren't;*
- *respecting each other: students listen to each other or the teacher speaking;*
- *who talks when: the teacher decides who talks when, except for pair or group work and asking questions or making suggestions;*
- *humour: everybody can make humorous remarks as long as they are not disruptive or insulting;*
- *working together: each student is willing to cooperate with all other students in the class;*
- *the target language: students and the teacher use the target language as much as possible;*
- *arranging desks: students do it as quickly and quietly as possible;*

- *marking tests: the teacher marks tests within a week (owes an explanation if failing to do so).*

2. **Making rain (inventing a group ritual)** draws on the idea that one of the cohesive forces in a community is the common practice of rituals.

Purpose: to learn group cohesion and creativity.

Teacher's actions: asks the students to think of examples of rituals and discuss what functions they may serve, such as 'making' rain to help the growth of crops, or welcoming new members into a community. Rituals may be based on very simple things, like greeting each other in the morning.

Students' actions: get into groups, choose a similar function relevant for the whole group and invent a ritual for the group to practise. Then the groups present their rituals to the whole class. Presentations may be scheduled over several lessons.

Example group ritual:

- passing a difficult exam;
- having nice weather at the weekend;
- celebrating success, etc.

Дослідники наголошують на важливості врахування сенсорної чутливості дітей з РАС й радять вчителю уважно слідкувати за її поведінкою, а у разі сенсорного перевантаження негайно організувати її відпочинок [71, с. 50].

Вчителю треба пам'ятати про важливість рухової релаксації на уроці й необхідності уникати перевантажень, оскільки, як зазначалося вище, у дітей з РАС можуть бути проблеми з концентрацією уваги та їм важко знаходитися в одному положенні (сидячи) протягом тривалого часу.

Л. Смирнова, узагальнюючи думки психологів, педагогів й медиків, доходить висновку, що іноземна мова є одним з найважчих предметів, вивчення якого призводить до перевтоми й зниження активної уваги на занятті. Авторка підкреслює значущість здоров'язберігаючих технологій, профілактики перевантажень й факторів, що викликають стрес, у процесі

навчання іноземної мови. За словами дослідниці, цьому сприяє вмiле й своєчасне використання на занятті розрядки, форми проведення якої мають бути різноманітними й варіативними. Не можна не погодитися з дослідницею, що розрядка знімає надмірне розумове напруження учнів, викликає тимчасове розслаблення, сприяє припливу сил і енергії, створює атмосферу співробітництва й взаємоповаги, зацікавленості і захопленості, а також викликає почуття радості. У зв'язку з цим розрядка в навчанні іноземної мови в певній мірі допоможе створити ланцюжок позитивних емоцій. При цьому, як зауважує дослідниця, розрядка – не є синонімом розважальності, а являє собою ефективний прийом навчання, що створює позитивний емоційний настрій й активізує діяльність, способом зняття втоми й напруги, стимулювання інтересу до навчального предмета, зокрема іноземної мови. Ще однією перевагою використання розрядки є те, що вона сприяє кращому розумінню іноземної мови, виробленню правильної вимови, успішному засвоєнню лексичних та граматичних норм іноземної мови, незважаючи на те, що це не є головними завданнями розрядки. Поділяємо точку зору вченої, що педагог має застосовувати найбільш ефективні форми, методи та прийоми розрядки, котрі забезпечуватимуть відновлення енергії й створення позитивного емоційного настрою [60].

Наведемо приклад розрядки-релаксації англійською мовою:

1. *Now let's have an experiment using different schemes of autotraining. The most appropriate pose for relaxation and autotraining is the coachman's pose. In order to reproduce it in the right way you should imagine a coachman sleeping in a coach box while waiting for a passenger. His back is round and relaxed, he is sitting moving his legs apart, carrying a whip between them. His elbows are put on his knees. At first sit straight, breath in, then breath out and blow away like a balloon. Now feel your body, point in your mind the part that's scratching, the part that's colder and that warmer, the part where tension is higher and where it's lower. O'K. And now feel that your right hand is heavier than the left one: at first you feel heaviness in a wrist, than in your arm, shoulder and shoulder-blade. So*

your right hand is heavy and you feel it. The heaviness is pleasant, you don't want to move it. Sit for some seconds and come back. Breath in deeply and breath out.

2. Sit as comfortable as you can and tense the muscles of your left hand. Count up to ten and relax it. Do the same with the left hand, count to 10 and relax. Feel the contact between your hands. You can try doing it with your legs, back and neck.

3. Try to perceive the world with the help of images. Just imagine the situation when you feel happiness and safety, peaceful atmosphere. And now the bright light is switched on and all your body is tensed. Then somebody switched off the light and everything became like it had been before. Your body is relaxed.

Під час розрядки доцільним є використання спокійної фонової музики. Взагалі, на думку Т. Капітан музичний матеріал на уроках іноземної мови сприяє розв'язанню трьох основних завдань: організація музичних пауз-розминок; використання фонової музики під час проведення письмових робіт; включення «музичних хвилинок» для релаксації в процесі переходу від одного виду роботи до іншого. Дослідниця наголошує, що поєднання музики та слова під час уроку іноземної мови не залишає байдужим жодного учня, оскільки музика є найбільш дієвим психічним стимулом, який може сягати глибин свідомості та позитивно впливати на психічний стан людини, підвищувати емоційний тонус, знижувати психологічні навантаження, сприяти успішному засвоєнню навчального матеріалу [23].

Реалізація другої організаційно-методичної умови – *створення інклюзивного освітнього середовища на базі ЗЗСО* – потребує розроблення системи заохочення для відзначення навчальних досягнень учнів з ООП. У дослідженні Н. Мараховської акцентовано на необхідності створення позитивного емоційного фону на уроці та забезпечення зворотного зв'язку від учнів. При цьому вчителів важливо виявляти зацікавленість в успіхах учнів, підтримувати досягнення ними високих результатів, їх персональне зростання, створюючи ситуації успіху [34, с. 125]. Вважаємо, що позначення

прогресу дитини з РАС варто здійснювати візуальним способом за допомогою мотиваційних стикерів чи «дерева зростання» (див. рис. 2.17).

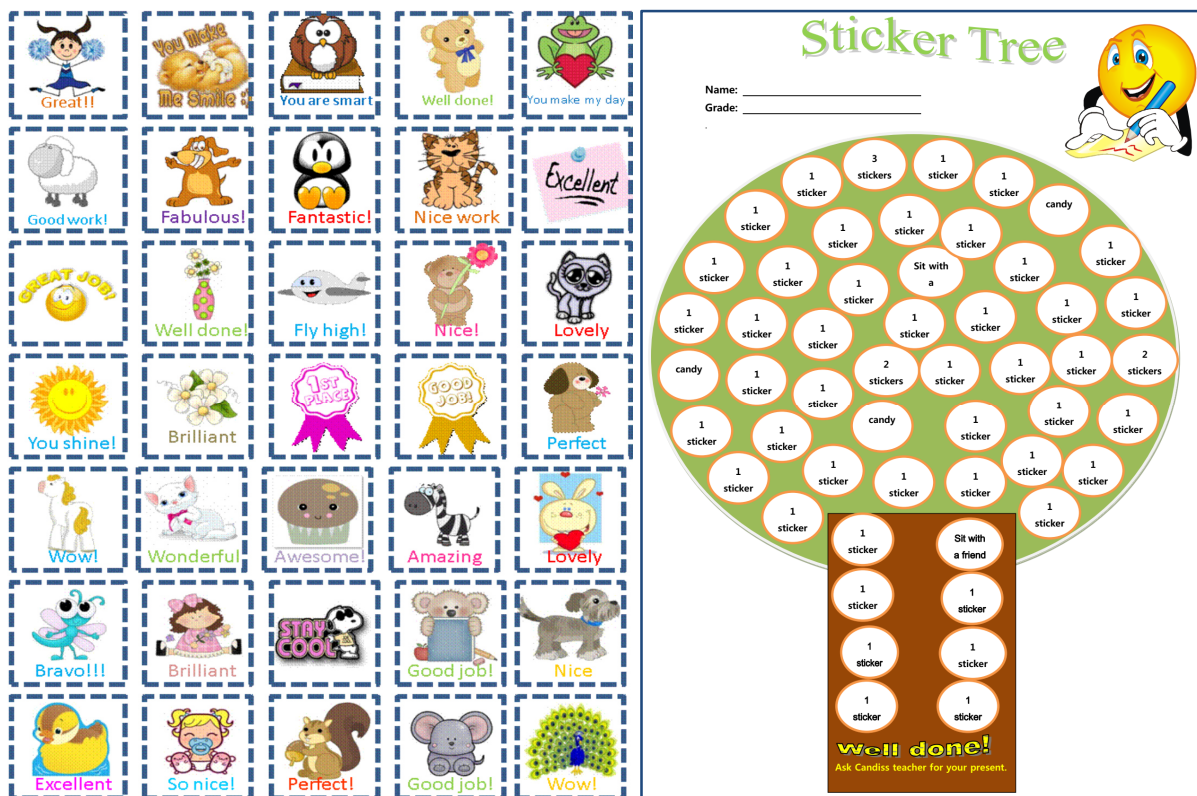


Рис. 2.16. Приклади матеріалів для відзначення успішності дітей з РАС

Джерело: [81]

Третьою організаційно-методичною умовою реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти вважаємо підготовку дітей з нормотиповим розвитком до прийняття дітей з обмеженими функціональними можливостями в шкільний/класний колектив, надання їм підтримки та взаємодії з ними в процесі навчання.

Як зазначає, Т. Соловйова, підготовка учнів до взаємодії з однолітками з ООП має складатися з наступних компонентів: *ціннісний* передбачає виховання у підростаючого покоління морально-духовних якостей, а саме: гуманності, толерантності, емпатії, здатності до співчуття, милосердя тощо; *теоретичний* полягає в наданні інформації щодо проблеми інвалідності, набуття специфічних знань щодо особливостей характеру, спілкування, поведінки, зовнішнього вигляду, певних обмежень та можливостей дітей з

ООП, знання про рівність прав, зокрема, права на освіту, про моральну відповідальність за дискримінацію тощо; *практичний (поведінковий)* передбачає опанування навичок спілкування, надання певної допомоги дітям з ООП, взаємодії з ними тощо. Авторка вважає за доцільне розроблення та впровадження спеціальної програми з підготовки школярів до взаємодії з «особливими» дітьми. Суттєвим є зауваження дослідниці, що при створенні такої програми важливо враховувати всі три компоненти – ціннісний, теоретичний та практичний для забезпечення цілісності процесу та формування якісного нового утворення – бажання взаємодіяти [61, с. 179, 182].

У нашому дослідженні реалізація означеної вище організаційно-методичної умови передбачає коректне роз'яснення учням в класі особливостей поведінки дітей з ООП й навчання способам допомоги. Наприклад, зазначається, що діти з РАС мають знижену пропріоцепцію, що може призводити до самостимулючої поведінки (розгойдування, кружляння, рухи руками). Тому вчителю доцільно пояснити цю особливість іншим учням у класі й недоречність акцентування надмірної уваги на цих проявах поведінки, котрі є наслідком сенсорного перевантаження [71, с. 50].

З цією метою вважаємо доречним застосовувати методику «Mood-Sharing Dictation», розроблену зарубіжними методистами для навчання учнів емпатії та співчуттю, виявленню стресових реакцій тощо.

1. The teacher explains to the students that he/she is going to give them a dictation. They write down everything they feel themselves in one colour and everything else in another.

2. The teacher gives them this dictation (or another one on the same theme if he/she wishes to make it longer or use richer language). The teacher dictates each line twice.

- I am tired, very tired.*
- Now it is time to go home.*
- And I am happy*

- *But a bit sad too.*
- *Will we meet again?*
- *Who knows when?*
- *Who knows where?*
- *Who knows how?*
- *Let's hope we do.*

3. *The teacher asks the students if there were any words they had trouble with spelling -put these up on the board.*

4. *Some students read out their texts. The parts they do not identify with they read in a low voice. The parts they do identify with they read with volume and feeling.*

Reading aloud in class can be excellent but needs to have a human purpose: this varied style of reading expresses a lot of emotion and comes very naturally to the more auditorily inclined students.

This technique can be used in several situations, when many people were sharing roughly the same feeling, for example:

- *when many people in the group were getting stressed out as the date for a major exam approached;*
- *when many people in the group were getting lazy or listless and 'plateauing' in language terms.*

The dictation element here is being used primarily as a way of getting the students to slow down and feel the content of the sentences, rather than as a practice or test of pronunciation and spelling. You can, of course, increase the length, number and difficulty of the sentences you dictate, but it would be advisable to remain well within the students' language ability. Here are some more varied examples on the theme of feelings towards the end of a course:

- *I wish I could have learnt more.*
- *I can say some things more easily in English than in my mother language.*
- *Will we miss this classroom?*
- *How shall we remember each other?*

- *We have changed.*
- *Will we go on changing?* [79, с. 86-87]

Також поділяємо точку зору дослідників про необхідність включення питань інвалідності до навчальних планів з метою розвитку толерантного ставлення учнів до цієї проблеми, визнання та поваги до відмінностей між людьми. Автори пропонують вивчати ці питання на уроках історії, малювання, математики [71, с. 22].

Розглянемо, як можна обговорити зазначену вище проблему в процесі навчання іноземної (англійської) мови. Наприклад, при вивченні теми «Спорт» рекомендуємо доповнити існуючі навчальні матеріали тими, що стосуються параолімпійських видів спорту, містять інформацію про видатних спортсменів-параолімпійців, котрі досягли значних успіхів, здобули перемогу, встановили світові рекорди, незважаючи на обмежені функціональні можливості (див. рис. 2.18).

Sports: Webquest

"IF AT FIRST YOU DON'T SUCCEED, TRY, TRY AGAIN!"

An old saying
Throughout the history of athletics, there have been a handful of athletes who have overcome overwhelming odds to become absolutely incredible athletes. Do this web quest and see how these athletes face the situation and are successful!

After a glittering 2008 Beijing Paralympics, disabled athletes are finally getting the recognition they deserve. Look at the different websites and answer the following questions. You will have to browse the sites to find the information.

Remember!!!
Sport is part of the culture of a country.

Go to http://en.wikipedia.org/wiki/Disabled_sports and answer the questions below.

1. How is disabled sports sometimes referred to? and How many categories are there? Which are they?
2. What are the three broadest groups in which the athletes with special needs can take part?
3. When and where did the history of these groups start?
4. Why was International Sports Federation for Persons with Intellectual Disability (INAS-FID) formed?
5. Why were INAS-FID athletes banned from Paralympic competition?
6. What was formed in 2006 and who could take part on it? Who organized it and why was it organized?

Go to <http://bleacherreport.com/articles/168494-the-5-greatest-disabled-athletes-of-all-time#page/1> and answer the following questions.

7. Who are the five greatest Disabled Athletes of All Time considered by Jeremy Kaufman?
8. What is Anthony Robles disability and how did he get this?
9. In which sport does Natalie Du Toit compete and where is she from?
10. Which special equipment does Oscar Pistorius use to compete?
11. How does Jim Abbott manage to play baseball?

Go to http://www.hellum.com/debates/150561-should-disabled-athletes-prosthetic-limbs-allowed-compete-sports-able-bodied/side_by_side and answer the questions below.

12. There was a debate in 2008 which asked "Should disabled athletes with prosthetic limbs be allowed to compete in sports with able-bodied athletes?" How many people voted in the debate? What's the percentage FOR and AGAINST it?
13. Why did the track and field's world governing body want to bar Pistorius from the Olympic games in Beijing Olympics? And What did The International Association of Athletics Federations say about it?
14. Why did Pistorius lose his legs and how old was he when it happened?
15. What are Pistorius achievements in the Paralympics events?

Now that you have finished this web quest, go to <http://edition.cnn.com/2009/HEALTH/02/25/disabled.athletes/index.html>, choose one of the athletes, research some more information about him/her and prepare a project presentation on power point.

Рис. 2.17. Приклад робочого аркушу за темою «Параолімпійські види спорту» для розвитку усного мовлення

Джерело: [81]

Доречним є також підбір навчальних текстів, присвячених дітям-ровесникам з ООП, перегляд кінофільмів іноземною мовою, героями яких є люди з обмеженими можливостями, та розроблення відповідних навчальних завдань (див. рис. 2.19).

MY BEST FRIEND

Hi! I am called Tiff and this is my best friend. His name is Fred but I call him Fox. Do you know why? Because he is very clever and funny like a fox. Now, I want to tell you about Fox.

These are our photos. We enjoy a lot and have very good time together but we go to different schools. You can see that Fox can't walk. He has got a wheel chair. But he can do lots of different things. He is a very interesting boy. He can do some sports. He likes playing basketball. He plays in a basketball team for disabled people. He has got basketball classes on Saturdays. I sometimes go his lessons I like watching him. On Mondays he usually plays the piano with his mother at home. But Fox dislikes playing the piano. He likes flying a kite. Sometimes, we fly kites in the fields. After flying kites Fox reads books to me on the grass. He likes loud reading. But he dislikes going to the hospital. His doctor and nurse are very nice people but he doesn't like to be with them. Fox likes playing computer games. Fox is my best friend I love him so much. Now, he is playing computer games at home. I want to go and play with him!

ANSWER THE QUESTIONS

- Who tells the story?
- What is Tiff's best friend's name?
- What does wheel chair mean?
- Can he walk?
- Does Fox like playing basketball?
- When has Fox got basketball classes?
- What does Fox usually do on Mondays?
- Does he like playing the piano?
- How often does Fox play the piano?
- Where does Fox play the piano?
- Does he like going to the hospital?
- Does Fox like playing in the street?
- Where is Fox now?
- Where do they fly kites?

WRITE TRUE OR FALSE

- Fred and Tiff are best friends.
- Tiff doesn't like Tiff.
- Fred is very clever.
- Fred can walk.
- Fred calls Tiff Fox.
- Fox and Tiff lives together.
- They like flying kites.
- Fox can play the violin.
- Tiff's mother plays piano with Fox.
- Fox can play a musical instrument.
- Tiff has got basketball classes on Saturdays.
- Fox and Tiff go to the same school.

Silent Melody
Video lesson <https://www.youtube.com/watch?v=XdOfkP52n8o>

1. Watch the first part of the film and say what the characters are doing (up to 6'07)
Her name is _____
His name is _____

1. 2. 3. 4. 5.

A. B. C. D. E.

Write two sentences about the woman.
Write two sentences about the man.

2. True or false

She drinks tea for breakfast.	True or false
She's got a mobile.	He's got blond wavy hair.
She works in a restaurant.	He doesn't wear glasses.
She goes to work by bus.	He's sporty.
She wakes up at 8 o'clock.	He's got a mobile.
She's got long dark hair.	He smokes cigars.
	He likes his neighbour.

3. Think! Compare and translate into your language:

She's drinking tea.	She drinks tea for breakfast every morning.
---------------------	---

Notice how we use the simple present and the present continuous in English

4. Ajay writes "I have to tell you something." = "I must tell you something".
Swetha writes "I am deaf-mute." = Ihear and Ispeak.

5. Making suggestions: (watch to 10'19)

Ajay writes "Shall we meet?"
Swetha writes "Let's meet!"

There are many different ways to make suggestions in English:
How about meeting?
What about meeting?
Why don't we meet?
Why not meet?

Ajay suggests to Swetha to go out on a date. Write this suggestion in different ways.....

Рис. 2.18. Приклади робочих аркушів, присвячених людям з особливими потребами, для розвитку вміль читання та аудіювання

Джерело: [81]

Цінною є думка дослідників, що присутність у класі дітей ООП не впливає на рівень академічних знань дітей з нормотиповим розвитком, а навпаки покращує якість викладання того чи іншого предмета. Це відбувається зявдяки використанню вчителем різних методів та технологій навчання, які роблять навчально-виховний процес цікавим, насиченим, доступним дитячому сприйманню. При цьому учні, надаючи допомогу дітям ООП учні з нормотиповим розвитком мають змогу навчатися та виховуватися за принципом «рівний-рівному», й, безперечно, такий спосіб взаємодії допомагає підвищити самооцінку, відчутти свою корисність для

суспільства, навчитися товаришувати по-справжньому [Перепелюк, с. 63]. Доречно наголосити, що ці висновки вітчизняних учених підтверджуються результатами досліджень зарубіжних учених. Наприклад, присутність дітей з обмеженими фізичними можливостями, зокрема порушеннями слуху, виявилася корисною для учнів з нормотиповим розвитком, оскільки сприяла запобіганню конфліктної атмосфери завдяки вихованню поваги й прийняття учнями однолітків з особливими потребами, вдосконалення соціальних навичок, етичних цінностей й здатності до емпатії [Schmidt]. Також виявлено, що позитивне ставлення до людей з обмеженими можливостями розвивається в процесі щоденного контакту з ними на відміну від засвоєння інформації про них за допомогою інших способів освіти (під час перегляду телепередач, на спеціальних заняттях у школі, при читанні статей в засобах масової інформації) [].

Таким чином, комплексне провадження організаційно-методичних умов реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти забезпечуватиме ефективність освітнього процесу й успішне включення в нього дітей з ООП.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі проаналізовано стан впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти м. Маріуполя, зокрема вивчено діяльність інклюзивно-ресурсних центрів та досвід реалізації освітнього процесу в ЗОШ № 10 та 52. З'ясовано, що в цих закладах успішно впроваджуються умови якісного інклюзивного навчання, визначені МОН України, створено й функціонує відповідне інклюзивне освітнє середовище. Також виявлена важлива роль громадських організацій, зокрема «Карітас Маріуполь», у наданні соціального та психолого-педагогічного супроводу дітям з ООП. Узагальнення результатів педагогічних спостережень, вивчення сайтів та організаційно-розпорядчої документації ЗЗСО та ІРЦ уможливило визначити наступні компоненти інклюзивної освіти: *суб'єктний* (рольові позиції суб'єктів інклюзивної освіти) та їх взаємодія; *цільовий* (мета та завдання інклюзивної освіти), *змістовий* (закономірності та принципи інклюзивної освіти), *організаційно-діяльнісний* (етапи та навчально-методичне забезпечення процесу інклюзивного навчання), *результативний* (досягнення у сфері інклюзивної освіти).

Представлено організаційно-методичне забезпечення викладання іноземної (англійської) мови для дітей з РАС. Доведено, що засвоєння іншомовного матеріалу (фонетичного, лексичного й граматичного) й формування рецептивних та продуктивних мовленнєвих умінь дітей з РАС має відбуватися комплексно, у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, усному та писемному мовленні) з використанням розмаїття методів арт-педагогіки, а саме: розучування пісень, застосування ігор й театралізацій, надання зорових опор, упровадження «глобального читання», створення книг-акордеонів. Важливу роль при цьому грають робочі аркуші, які добираються та розробляються вчителями з метою забезпечення ефективного опанування учнями іноземної мови.

Визначено організаційно-методичні умови реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти та їх забезпечення, а саме *підготовка вчителів до реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти за програмами підвищення кваліфікації* через доповнення й розширення їх змісту викладання іноземної мови в умовах інклюзивної освіти; *створення інклюзивного освітнього середовища на базі ЗЗСО* через відповідне облаштування освітнього арт-простору, вивчення вчителем особливостей дітей з обмеженими функціональними можливостями й підбір відповідних вправ та навчальних матеріалів, розроблення системи заохочення для відзначення навчальних досягнень учнів з ООП; *підготовка дітей з нормотиповим розвитком до прийняття дітей з обмеженими функціональними можливостями в шкільний/класний колектив, надання їм підтримки та взаємодії з ними в процесі навчання* через роз'яснення й включення питань інвалідності до навчальних планів, розроблення навчально-методичного забезпечення.

Матеріали дослідження автором опубліковано в наукових джерелах [7; 8].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження дало підстави дійти наступних **висновків:**

1. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясувати сутність, принципи та функції арт-педагогіки, й розкрито її потенціал в системі інклюзивної освіти. У дослідженні поняття «арт-педагогіка» представлено як напрям педагогічної науки, метою якого є навчання, виховання та розвиток учнів через інтегрування різних видів мистецтва в освітньому процесі. Принципами арт-педагогіки визначено наступні: принцип інтеграції; художньо-образного пред'явлення педагогічного змісту; спонтанності самовираження засобами мистецтва; сумісної творчості учасників освітнього процесу; єдності свідомого й несвідомого; раціонального та ірраціонального в арт-педагогічній взаємодії; свободи інтерпретацій художньої продукції в рамках арт-педагогічної взаємодії; відповідності професійних дій арт-педагогічному дискурсу заняття. Виявлено наступні функції арт-педагогіки: виконує наступні функції: культурологічну, освітньо-пізнавальну, мотиваційно-виховну, аксіологічну, комунікативну, гедоністично-рекреаційну й творчо-стимулюючу.

2. Виявлено стан впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти м. Маріуполя. З'ясовано, що в деяких ЗЗСО, зокрема ЗОШ № 10 та 52, здійснено перехід від освітньої інтеграції до інклюзії, створено оптимальні умови для адаптації, соціалізації, навчання, виховання й самореалізації всіх категорій учнівства, включаючи дітей з ООП.

3. Узагальнено систему методів навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти. Доведено, що ефективним є поєднання арт-педагогічних методів й залучення всіх типів сприйняття навчального матеріалу (візуального, слухового, кінестетичного) з метою підвищення якості засвоєння іноземної мови всіма категоріями учнівства й спрямування їх до творчого самовираження.

4. Обґрунтовано організаційно-методичні умови реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в системі інклюзивної освіти, а саме:

- підготовка вчителів до реалізації навчання іноземної мови на засадах арт-педагогіки в умовах інклюзивної освіти за програмами підвищення кваліфікації;

- створення інклюзивного освітнього середовища на базі ЗЗСО;

- підготовка дітей з нормотиповим розвитком до прийняття дітей з обмеженими функціональними можливостями в шкільний/класний колектив, надання їм підтримки та взаємодії з ними в процесі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Європейська дослідницька асоціація. 2012. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/294/29475/ERA_INCLUSION_RESUME_FINAL_Ukr.doc.
2. Амірбеков Г. Д. Через інклюзивну освіту до толерантного суспільства: освітньо-комунікаційний аспект *Вісн. Харківськ. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер.: Соціальні комунікації*. 2013. № 1074. № 5. С. 47-51.
3. Анисимов В. П. К определению ключевого понятия арт-педагогике – ребенок. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12-11. С. 2440-2448.
4. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2 (70). С. 19-30.
5. Болдирєва В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 10-17.
6. Бондар Т. І. Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. № II (18), Issue 37. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t.i._theoretical_foundations_for_inclusive_education_policy_implementation.pdf
7. Варава Л. А., Тищенко Л. В., Мараховська Н. В. Психолого-педагогічні умови навчання іноземної мови в інклюзивному класі. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути: матеріали X між нар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 13 листопада 2020 р.)*. Київ, 2020. С. 332-336.
8. Варава Л. А., Тищенко Л. В., Мараховська Н. В. Упровадження асоціативного навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. *Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки* :

матеріали І міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 27 листопада 2020 р.). Київ, 2020. С. 75-82.

9. Вітюк В., Тарасюк Л. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 75-81.

10. Волчелюк Ю. І. Соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2016. 21 с.

11. Департамент освіти Маріупольської міської ради : веб-сайт. URL: <https://mariupolosvita.wixsite.com/0629>

12. Діксон Ш. Інклюзія, а не сегрегація або інтеграція, – ось що потрібно учневі з особливими потребами. *Journal of Educational Thought (Журнал освітньої думки)*. 2005. Vol. 39, № 1. Р. 33-53. URL: ussf.kiev.ua/iearticles/125/1/

13. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліографічний покажчик / уклад.: Ю. Щеглова, М. Маслова, Г. Мацієвська. Запоріжжя: ФОП Мокшанов В. В., 2017. 256 с.

14. Дольнікова Л. В., Берянич О. В. Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). С. 329-334.

15. Дослідно-експериментальна діяльність КЗ «Маріупольська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 52 Маріупольської міської ради Донецької області» : звіт. 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1HT81NC-3aVjm5trM-ZoLxxZyaVql-R6b/view>

16. Енциклопедичний словник з арт-терапії / упоряд.: О. Л. Вознесенська, О. М. Скнар, О. А. Бреусенко-Кузнецов, О. О. Деркач, Л. В. Мова та ін.; за заг. наук. ред. О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар. К.: ФОП Назаренко Т. В., 2017. 312 с.

17. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посіб. / упоряд.: Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров та ін. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2012. 216 с.

18. Інклюзивна модель для освіти дітей з розладами аутистичного спектру : проект комунального закладу «Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 52 Маріупольської міської ради Донецької області. 2017. URL: https://drive.google.com/file/d/1tVxOmx0K4ld_FPcgLDZq_ygIkh8N2Y1u/view

19. Ильина Е. Роль арт-терапии и арт-педагогика в обучении детей различного интеллектуального уровня. Педагогика искусства. 2008. № 4. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/ilina_elena_vasilevna.pdf

20. Завалевський Ю. І. Організаційно-методичні умови формування конкурентоспроможності вчителя в процесі інноваційної діяльності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 11. С. 19-24.

21. Задорожна-Княгницька Л. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 90-98.

22. Казачінер О. С. Теоретичні і методичні засади інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Хмельницький, 2018. 40 с.

23. Капітан Т. Специфіка методики використання музики в процесі навчання іноземної мови. *ЦДПУ ім.В. Винниченка* : веб-сайт. 2019. URL: uspu.edu.ua/ua/iii-international-scientific-and-practical-internet-conference-foreign-language-in-professional-training-of-specialists-issues-and-strategies/section-2/8870-spetsyfika-metodyky-vykorystannya-muzyky-v-protse-si-navchannya-inozemnoyi-movy

24. Кирилова О. С. Поняття «артпедагогіка» у контексті науково-термінологічного апарату професійної педагогіки. *Молодь і ринок*. 2018 №11 166). С. 160-164.

25. Колупасва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. К. : Педагогічна думка, 2007. 457 с.

26. Комунальна установа «Лівобережний інклюзивно-ресурсний центр Маріупольської міської ради Донецької області» : веб-сайт. URL: <https://lircmariupol.wixsite.com/0629/irc>

27. Копытин А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. М. : КогитоЦентр, 2014. 208 с.

28. Корекційні програми : рекомендовано МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi>

29. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія / відп. за вип. М. М. Сідун, Т. К. Полонська. Мукачево: МДУ, 2018. 342 с.

30. Лиф Р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме : пер с англ. / под общ. ред. Л. Л. Толкачевой. Москва: ИП Толкачев, 2016. 608 с.

31. Магомедова М. К. Использование технологий артпедагогики в воспитании ненасильственного взаимодействия в педагогическом процессе. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2014. № 1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-artpedagogiki-v-vozpitanii-nenasilstvennogo-vzaimodeystviya-v-pedagogicheskom-protsesse>

32. Маковец Л. А. Арт-педагогика в современном образовании. *Pedagogical Journal*. 2017. № 7. С. 36-45.

33. Малишевська І. А. Інтеграція як форма соціального буття дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7. С. 368-375.

34. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного

циклу : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 257 с.

35. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. : додаток до Листа МОН України від 05.08.2019 р. № 1/9-498. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2019/08/07/rekomen-datsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>

36. Міщенко С. Г. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності викладачів у системі науково- методичної роботи коледжу. *Педагогіка та Психологія*. 2016. № 55. С. 183–192.

37. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. *Зб. наук. пр. Хмельницьк. ін.-ту соц. технологій Ун-ту «Україна»*. 2012. № 5. С. 139-142.

38. Навчання за програмами підвищення кваліфікації. Центр підвищення кваліфікації та післядипломної освіти МДУ. 2020. URL: http://mdu.in.ua/СРКРО/navchannja_za_programami.pdf

39. Нестайко І. Концептуальні основи інклюзивного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 47. С. 301-307.

40. Олинець Т. Використання колажної наочності на уроках англійської мови в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 27 (2). С. 386-391.

41. Павлюк Р. О. Артпедагогіка як наука: зміст, суть, значення та форми впровадження. *Педагогічний альманах*. 2013. № 17. С. 67-73.

42. Паламарчук Т. О. Комунікативна компетентність – необхідна умова життєтворчості та соціалізації школяра. *Всеосвіта*. 2018. 25 липня. URL: <https://vseosvita.ua/library/komunikativna-kompetentnist-neobhidna-umova-zittetvorcosti-ta-socializacii-skolara-26702.html>

43. Переборщикова В. Ю., Чернова Т. В. Педагогічні технології, спрямовані на соціалізацію особистості дітей 4- 12 років. *Науковий часопис*

Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. С. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 32 (2). С. 41-46.

44. Перепелюк І. Р., Микитейчук Х. І., Олійник Р. В. Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Молодий вчений. 2019. № 7 (1). С. 59-62.*

45. Положення про порядок підвищення кваліфікації працівників закладів освіти, підприємств, установ, організацій на базі Маріупольського державного університету. 2020. URL: http://mdu.in.ua/Ucheb/normativnyue/polozhennja_pro_pidvishh_kvalifikac_na_baz_i_mdu.pdf

46. Применение компьютерных технологий в обучении детей с расстройством аутистического спектра : учеб.-метод. пособ. / авт. сост. О. Ю. Амурская. Казань: Казан. ун-т, 2017. 32 с.

47. Приходченко К. І. Історичний аспект створення творчого освітньо-виховного простору. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. 2005. № 35. С. 304-310.

48. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 06.09.2018 р. № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>

49. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки : Наказ МОН України від 11.09.2009 р. № 855. URL: <http://old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/osoblyvi-potreby/normat/855.doc>

50. Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%d0%bf#text>

51. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів

України № 872-2011-п, редакція від 16.08.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>

52. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>

53. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII., редакція від 01.01.2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

54. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 01.08.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

55. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. Житомир: Вид-во Житомирськ. держ. ун-ту ім. Івана Франка. 2008. 165 с.

56. Руденька Т. М. Арт-педагогіка як інновація сучасної професійно-педагогічної теорії і практики. Наукові записки Ніжинськ. держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 59–63.

57. Сайко М. М., Мороз М. В., Свисюк О. В. Застосування іншомовних подкастів для розвитку іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей. *Вісн. Житомирськ. держ. ун-ту ім. Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 147-152.

58. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2014. № 2 (6). URL: <https://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=2362>

59. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогика и арт-терапия: к вопросу о разграничении понятий. *Ученые записки ЗабГУ. Сер.: Педагогические науки*.

2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-pedagogika-i-art-terapiya-k-voprosu-o-razgranichenii-ponyatiy>

60. Смирнова Л. В. Роль и место разрядки на занятиях по иностранному языку в вузе. *Вестн. Костромск. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-razryadki-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze>

61. Соловйова Т. Г. Підготовка школярів до взаємодії з однолітками з особливими потребами. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна*. 2016. № 26. С. 174-184.

62. Сордія О., Пастух С. Використання елементів арт-педагогіки на уроках української мови і літератури. *Рідна школа*. 2016. № 8-9. С. 57-60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2016_8-9_15

63. Сорока О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С. 156-165.

64. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-метод. посіб. / упоряд.: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. К., 2007. 128 с.

65. Тадеуш О. М. Арт-педагогіка як поліфункціональна технологія навчання, виховання та розвитку. *Наукові записки [Центральноукраїнськ. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки*. 2018. № 170. С. 118-122.

66. Таранова Е. В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками : игры, упражнения, занятия. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003. 95 с.

67. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Уклад. Т. Скрипник. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

68. Хворост Х. Ю. Психологічний потенціал арт-терапевтичних засобів у процесі навчання іноземної мови. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 29. С. 322-334.

69. Чайковський М. Є. Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами : соціально-педагогічна. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 69-73.

70. Шатунова О. В. Возможности артпедагогтики в деятельности учителя. *Концепт*. 2016. № 18. С. 131-133.

71. Школа для кожного : посібник / упоряд. Л. Ю. Байда. К., 2015. 60 с.

72. Щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти у 2019-2020 н.р. : Лист МОН України від 26.06.2019 р. № 1/9-409. URL: http://vokrda.kuprda.gov.ua/files/docs/2019/17302_List_MONU_vid_26_06_2019_N19409_inklyuzivne_navcha.pdf

73. Щодо організації роботи інклюзивно-ресурсних центрів : Лист МОН України від 26.05.2020 р. № 1/9-278. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-roboti-inklyuzivno-resursnih-centriv>

74. Accardo A. L. Research synthesis : Effective practices for improving the reading comprehension of students with Autism Spectrum Disorder. *DADD Online Journal*. 2015. № 2/1. P. 7-20. URL: http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/dec2_2015%20DOJ_2.pdf

75. Almaguer I., Esquierdo J. J.. Cultivating Bilingual Learners' Language Arts Knowledge : A Framework for Successful Teaching. *International Journal of Instruction*. 2013. № 6/2. P. 3-18. URL: <http://www.e-iji.net/index.php?lang=en>

76. Caritas Mariupol. Карітас Маріуполь : веб сайт. URL: <https://mcaritas.org/>

77. Convention on the Rights of the Child, 1989. URL : <http://www.unicef.org/crc/>

78. Cummings L. *The Communication Disorders Workbook*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 233 p.
79. Davis P., Garside B., Rinvolducr M. *Ways of Doing : Students explore their everyday and classroom processes*. Cambridge University Press, 1998. 171 p.
80. Duff F. J., Clarke P. J. Practitioner review : Reading disorders : What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 2015. № 52. P. 3-12.
81. ESL Printables : English worksheets, lesson plans and other resources : веб-сайт. URL: <https://www.eslprintables.com/>
82. Finnegan E., Mazin A. L. Teaching reading comprehension strategies to students with Autism Spectrum Disorders: Initial analysis of a survey on current classroom practices. *DADD Online Journal*. 2017. № 2(1). P. 157-171. URL: http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/dec2_2015%20DOJ_2.pdf
83. Ganem C. Teaching Non-Vocal Learners to Imitate Sounds and Words. BCOTB : веб-сайт. 2013. URL: <https://bcotb.com/teaching-non-vocal-learners-to-imitate-sounds-and-words/>
84. Long, S. Vocal Imitation. *The Autism Helper*. 2015. URL: <https://theautismhelper.com/vocal-imitation/>
85. Magic Box 3. Набор тематических карточек / Н. Седунова и др. ОДО «Аверсэв». URL: https://aversev.by/katalog/nachalnaya-shkola/10817/?sphrase_id=68726
86. Mayton M. R., Wheeler J. J., Menendez A. L., Zhang J. An analysis of evidence based practices in the education and treatment of learners with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 2010. № 45. P. 539-551.
87. Mistry A., Elkin. T. Unfolding practice : reflections on learning and teaching. University of Michigan Library Digital Collections. 2015. URL: http://quod.lib.umich.edu/m/mlibrary1ic/x-015548992/015548992_1

88. Ockelford A. Reference: Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds. Jessica Kingsley Publishers, 2013. 272 p.
89. Padmadewi N., Artini L. Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. *International Journal of Instruction*. 2017. № 10. P. 159-176.
90. Rippel M. Teaching Reading and Spelling to Children with Autism. All About Learning Press : веб-сайт. URL: <https://blog.allaboutlearningpress.com/teach-reading-autistic-child/>
91. Schmidt M., Čagran B. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*. 2006. № 32. P. 361-372.
92. Simmon N. Family and Friends 1 : Class Book / ред. Е. А. Зимина. Релод, 2011. 110 с.
93. Williamson P., Carnahan C. R., Birri N., Swoboda C. Improving comprehension of narrative using character event maps for high school students with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education, Advance Online Publication*. 2014. P. 1-11.
94. Wong D. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in developmental disabilities*. 2008. № 29. P. 70-82.