

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Суласва Наталія Вікторівна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри музики імені Григорія Левченка  
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
ORCID ID: 0000-0001-5066-8605  
Web of Science Researcher ID: AAG-9002-2020

**Пахомова Наталія Георгіївна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
директор Навчально-наукового інституту  
спеціальної та інклюзивної освіти  
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
ORCID ID: 0000-0002-8332-8188  
Scopus Author ID: 57408163100  
Web of Science Researcher ID: KCL-4037-2024

У статті комплексно розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена модернізацією української освіти, розширенням мережі інклюзивних класів та потребою у педагогах, здатних забезпечити доступність і якість навчання учнів з різними освітніми потребами мистецтву. На основі аналізу наукових праць, нормативних документів та сучасних міжнародних підходів визначено сутність інклюзії як гуманістичної моделі освіти, що спрямована на активне залучення кожної дитини до творчої діяльності. Розкрито структуру інклюзивної компетентності вчителя мистецтва, яка поєднує знання про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, уміння організувати доступний мистецький простір, застосовувати універсальний дизайн навчання, адаптувати та модифікувати зміст творчих завдань, використовувати арт-терапевтичні та музикотерапевтичні методики.

У статті окреслено можливості мистецтва у роботі з дітьми з порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку, РАС, порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату, висвітлено типові труднощі та педагогічні бар'єри в інклюзивному мистецькому середовищі. Значну увагу приділено інтеграції інклюзивної тематики в зміст дисципліни «Методика викладання мистецтва», зокрема моделюванню інклюзивних уроків, створенню адаптованих конспектів, опануванню ППР та індивідуальних мистецьких маршрутів. Окремо проаналізовано роль практичної підготовки – навчальної та асистентської практики, співпраці з фахівцями ІРЦ, формування портфоліо вчителя мистецтва та здатності до дослідницької діяльності. Підкреслено важливість партнерської взаємодії з асистентом учителя, командою психолого-педагогічного супроводу та батьками як ключової умови успішного інклюзивного процесу.

Узагальнено, що підготовка вчителя мистецтва до роботи в умовах інклюзивного простору має ґрунтуватися на поєднанні теоретичної обізнаності, методичної гнучкості, практичного досвіду й сформованої педагогічної етики, що забезпечує створення безбар'єрного, безпечного й творчого освітнього середовища для кожної дитини.

**Ключові слова:** інклюзивна мистецька освіта, учитель мистецтва, діти з особливими освітніми потребами, універсальний дизайн навчання, адаптація мистецьких завдань, арт-терапія, музикотерапія, індивідуальна програма розвитку, інклюзивна компетентність, партнерська взаємодія, психолого-педагогічний супровід.

### **Sulaieva Nataliia, Pakhomova Nataliia. Training art teachers to work in an inclusive educational environment**

This article provides a comprehensive examination of the preparation of future art teachers for professional practice in an inclusive educational environment. The relevance of the study is driven by the ongoing modernization of Ukrainian education, the expansion of inclusive classrooms, and the demand for educators capable of ensuring accessibility and quality of art education for students with diverse learning needs. Based on the analysis of scientific literature, regulatory documents, and contemporary international approaches, the study defines inclusion as a humanistic educational model aimed at actively engaging every child in creative activities. The structure of art teachers' inclusive competence is outlined, integrating knowledge of the psychophysical development of students with special educational needs (SEN), skills in organizing accessible artistic spaces, applying Universal Design for Learning, adapting and modifying the content of creative tasks, and utilizing art therapy and music therapy methodologies.

The article highlights the potential of art in working with children with hearing, visual, intellectual, speech, and motor impairments, as well as those with autism spectrum disorders, addressing typical challenges and pedagogical barriers in inclusive artistic settings. Special attention is given to the integration of inclusive content into the "Methods of Teaching Art" curriculum, including the design of inclusive lessons, development of adapted lesson plans, implementation of Individualized Education Programs (IEPs), and creation of personalized artistic learning pathways. The role of practical training—both instructional and assistant-based practice—is analyzed, emphasizing collaboration with specialists from Inclusive Resource Centers (IRCs), development of an art teacher portfolio, and readiness for research activities. The importance of collaborative interaction with teacher assistants, support teams, and parents is underscored as a critical condition for successful inclusive practices.

*In conclusion, the preparation of art teachers to work in an inclusive environment should be based on a combination of theoretical knowledge, methodological flexibility, practical experience, and established pedagogical ethics, which ensures the creation of a barrier-free, safe, and creative educational environment for every child.*

**Key words:** *inclusive arts education, art teacher, students with special educational needs, Universal Design for Learning, adaptation of creative tasks, art therapy, music therapy, individualized development program, inclusive competence, collaborative interaction, psychological and pedagogical support.*

**Вступ.** Особлива увага з боку органів державної влади до інклюзивної освіти в Україні в умовах воєнного стану зумовлена суттєвими соціальними та освітніми викликами, що виникли внаслідок війни. Збройна агресія призвела до збільшення кількості дітей, які зазнали фізичних травм, психологічних переживань, втратили домівок або були змушені змінити місце проживання. У таких умовах система освіти повинна забезпечити доступ до якісного навчання для всіх дітей, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби.

Воєнний стан загострив проблеми доступності освітнього середовища, нестачі спеціалістів, матеріально-технічного забезпечення та психологічної підтримки учнів. Тому реформування інклюзивної освіти набуває особливої ваги, адже воно спрямоване на створення безбар'єрного освітнього простору, розвиток індивідуального підходу до навчання, удосконалення підготовки педагогів та впровадження сучасних методик роботи з дітьми, які потребують додаткової підтримки.

Інклюзивна освіта в умовах війни виконує важливу соціальну функцію – сприяє адаптації дітей до нових життєвих обставин, формує атмосферу підтримки, толерантності та взаєморозуміння у шкільному середовищі. Саме тому подальше вдосконалення нормативної бази, розвиток інклюзивних ресурсних центрів, пошук інноваційних технологій, використання цифрових технологій та посилення міждисциплінарної співпраці є необхідними кроками для забезпечення рівних можливостей у здобутті освіти для всіх дітей України.

У зв'язку з цим, мистецька освіта, що віддавна формує духовну чутливість, відкритість до краси та здатність до емоційного самовираження, у цих умовах набуває статусу простору, де діти з особливими освітніми потребами можуть не лише навчатися, а й лікуватися мистецтвом, знаходити внутрішню опору, долати бар'єри сприймання світу й самих себе. Саме тому питання підготовки вчителя мистецтва до роботи в інклюзивному середовищі постає як вимога часу, продиктована глибинними суспільними процесами.

**Матеріали та методи.** Для реалізації мети дослідження було використано комплекс методів, серед яких аналіз та синтез наукових джерел, порівняльно-історичний метод для простеження еволюції підходів до інклюзивної мистецької освіти, узагальнення педагогічного досвіду, контент-аналіз сучасних навчальних програм та нормативних документів, а також структурно-функціональний метод, що дав змогу визначити змістові компоненти професійної підготовки вчителя мистецтва до роботи з дітьми з ООП.

**Результати дослідження.** Засадничі положення інклюзивної освіти ґрунтовно висвітлені у працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, О. Боряк та ін., які

запропонували концептуальні підходи до організації навчання дітей з різними порушенням психофізичного розвитку [1; 2]. Методологічним орієнтиром у державній політиці слугує «Концепція розвитку інклюзивної освіти» [4] та «Порядок організації інклюзивного навчання» [8], що визначають правові, організаційні та психолого-педагогічні засади роботи педагога. Сучасні українські дослідники, зокрема Г. Лаврін, І. Ангелюк, Т. Кучер та Н. Осіп, актуалізують питання універсального дизайну навчання як підґрунтя рівного доступу до освіти [5]. Підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у контексті інклюзії детально представлена у дослідженні А. Поліхроніди [7], де окреслено модель формування інклюзивної компетентності педагога-музиканта.

Паралельно вагомого значення набувають праці, в яких висвітлено терапевтичні, корекційні та компенсаторні можливості мистецької діяльності. Зокрема, А. Гельбак акцентує увагу на музикотерапевтичному потенціалі музики у роботі з дітьми з ООП [2], О. Федій доводить ефективність естетотерапії як засобу гармонізації розвитку особистості [10].

У міжнародній науковій думці важливими залишаються дослідження з арт-педагогіки та спеціальної мистецької освіти, представлені у збірниках під редакцією J. Crockett і S. Malley [12], B. Gerber та D. Guay [13], K. Hatton [14], а також у публікаціях L. Mareza та співавторів [15]. Питання підготовки педагогів до інклюзії в мистецтві розкриті й у працях G. Santos, M. Cid, A. Carvalho [17].

Окрему увагу слід звернути на дослідження Н. Пахомової та її колег, які аналізують корекційну роботу з дітьми дошкільного віку, у тому числі засобами мистецьких практик [11; 16]. Відтак, представлені дослідження формують цілісне поле знань, необхідне для переосмислення ролі мистецької освіти в інклюзивній парадигмі.

Методологічним підґрунтям дослідження стали положення концепції інклюзивної освіти, принципи універсального дизайну навчання, ідеї гуманістичної педагогіки, положення культурно-історичної теорії розвитку особистості, а також наукові розвідки щодо терапевтичного та компенсаторного потенціалу мистецтва. У цьому контексті важливими виявилися роботи українських і зарубіжних учених, що розкривають інтеграційні можливості мистецтва в інклюзивному середовищі [1-17].

Інклюзія в сучасній педагогічній науці розглядається як цілісна система забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної освіти, незалежно від її індивідуальних особливостей, потреб чи можливостей. У нормативних документах та наукових працях

українських дослідників вона постає не як технічний набір умов, а як гуманістична філософія освітнього простору, що ґрунтується на визнанні цінності кожної особистості та створенні середовища, у якому всі діти можуть повноцінно проявити свій потенціал. У працях вітчизняних дослідників А. Колупаєвої і О. Таранченко інклюзія визначається як комплексний процес, спрямований на усунення бар'єрів у навчанні та соціальній взаємодії й побудову педагогічної діяльності на засадах універсального дизайну, гнучкості та індивідуалізації [2]. Саме таке трактування створює підґрунтя для розуміння специфіки професійної діяльності вчителя мистецтва, який працює в інклюзивному освітньому середовищі.

Підготовка педагога до такої діяльності передбачає формування інклюзивної компетентності, що складається зі знань про особливості психофізичного розвитку дітей та їх освітні потреби, уміння добирати та адаптувати навчальні матеріали відповідно до індивідуальних потреб таких учнів, а також ціннісних орієнтацій, пов'язаних із прийняттям різноманітності та повагою до дитячої особистості. У дослідженні А. Поліхроніди підкреслюється, що інклюзивна компетентність майбутнього вчителя мистецтва формується як багатовимірне утворення, у якому поєднуються теоретичні знання, практичні навички та емоційно-ціннісна готовність діяти в умовах змінної, гнучкої педагогічної реальності [7]. До її структури входять уміння здійснювати педагогічну діагностику, планувати індивідуальний освітній маршрут, взаємодіяти з асистентом учителя та командою психолого-педагогічного супроводу, а також готовність адаптувати зміст мистецької діяльності відповідно до можливостей кожної дитини. Значну роль відіграє й володіння інструментарієм психологічної підтримки, зокрема знаннями з арт-терапевтичних та музикотерапевтичних практик.

Особливе місце у структурі підготовки майбутніх учителів мистецтва посідає усвідомлення того, що мистецька освіта сама по собі має природно інклюзивний характер. Мистецтво – це сфера, у якій кожна дитина здатна проявити себе незалежно від рівня інтелектуального, мовленнєвого чи емоційного розвитку. У цьому контексті дослідження міжнародних науковців, зокрема В. Gerber, D. Guay, K. Hatton, переконливо демонструють, що художня діяльність сприяє розвитку сенсорики, емоційного інтелекту, комунікативних навичок та особистісної автономії дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку [13; 14]. Саме мистецькі форми роботи дають змогу створювати середовище, в якому дитина не відчуває тиску на результат, а навпаки, отримує простір для самовираження, експерименту, гри, що є особливо важливим для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, РАС чи мовленнєвими труднощами [11; 16].

Відтак, теоретичні засади підготовки вчителя мистецтва до роботи в умовах інклюзивного простору вибудовуються навколо інтеграції гуманістичної концепції інклюзії, компетентнісного підходу та глибокого усвідомлення особливої природи мистецької освіти. Ця

система, доповнена сучасними підходами універсального дизайну та терапевтичними можливостями мистецтва, утворює цілісну модель формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності у багатовимірному інклюзивному середовищі.

Теоретичні положення дослідження потребують конкретизації у площині практики педагогічної взаємодії, адже, попри важливість концептуальних підходів та структурних моделей підготовки вчителя, саме конкретна дитина зі своїми унікальними особливостями, потребами й можливостями стає центром мистецько-освітнього процесу. Там, де закінчується теорія інклюзії як ідея, починається відповідальна, глибоко людяна вчительська практика, що вимагає від педагога інтеграції професійних знань з високим рівнем емпатії, гнучкості та творчої сміливості. Мистецька освіта, за своєю природою спрямована на розвиток емоційно-чуттєвої сфери, відкриває унікальні можливості для підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Саме тут, у взаємодії голосу й паузи, лінії й кольору, руху й ритму, вчитель може побачити ті тонкі прояви внутрішнього світу дитини, які залишаються невидимими в інших видах освітньої діяльності.

Водночас різноманітність освітніх потреб, з якими стикається сучасний учитель мистецтва, вимагає від нього не лише загальної інклюзивної компетентності, а й здатності розуміти особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту чи затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра, порушеннями опорно-рухового апарату та тяжкими порушеннями мовлення. Кожна з цих дітей має свої характерні потреби, темп опанування навчального матеріалу, способи світосприймання, а відтак – і свої оптимальні маршрути включення в мистецьку діяльність. Мистецтво, здатне працювати одночасно на рівні сенсорного досвіду, емоційної регуляції, комунікації та моторного розвитку, дає педагогу той унікальний інструментарій, який дозволяє підбирати «ключі» до кожної дитини, формувати її впевненість, самоприйняття, здатність до взаємодії, творчого самовираження та успішної соціалізації.

Однак цей процес не завжди є легким чи однозначним. Типові труднощі – від поведінкових проявів до сенсорної гіперчутливості, від труднощів у встановленні контакту до обмежень моторики – створюють у педагогічній практиці ситуації, що вимагають від учителя великої делікатності, професійної інтуїції та готовності до постійного пошуку нових методичних рішень. До цього додаються й зовнішні педагогічні бар'єри: нестача адаптованих матеріалів, недостатня обізнаність частини педагогів, інколи – непідготовленість освітнього середовища чи відсутність належної співпраці з асистентом та командою психолого-педагогічного супроводу. Усі ці чинники актуалізують потребу в тому, щоб далі зосередити увагу на конкретних особливостях роботи з дітьми з ООП, розкрити можливості мистецтва у розвитку кожної з них та окреслити ті труднощі, з якими вчитель може зіткнутися під час організації інклюзивного мистецького процесу.

Саме ці положення створюють змістовний місток до наступного етапу – аналізу особливостей взаємодії вчителя мистецтва з дітьми з особливими освітніми потребами, розкриття потенціалу мистецької діяльності в підтримці їхнього розвитку та визначення педагогічних бар'єрів, що потребують подолання.

Глибоке розуміння особливостей розвитку дітей з ООП – це лише перший крок до побудови якісного інклюзивного мистецького середовища. Усвідомивши потреби кожної дитини, учитель неминує виходить на рівень методичного проєктування, де саме педагогічні рішення визначають, чи стане урок мистецтва простором рівних можливостей, чи, навпаки, збережуться невидимі бар'єри, що заважають дитині включитися у творчий процес. Саме тому наступним органічним етапом аналізу стає розгляд методичних підходів та технологій, які дають змогу перетворити інклюзію на щоденну практику – гнучку, осмислену, педагогічно відповідальну.

Інклюзивна мистецька освіта потребує такої організації навчання, у якій кожен учень може знайти свій шлях до творчості, а вчитель – інструменти для підтримки цього шляху. В основі таких рішень лежить універсальний дизайн навчання (UDL), який пропонує педагогові не підлаштовувати урок під окрему дитину, а створювати модель навчання, у якій варіативність способів сприймання, взаємодії та вираження є нормою від самого початку. Саме UDL дозволяє уникнути стигматизації, природно включати дітей з різними психофізичними можливостями у загальний творчий контекст, а численні наукові праці [5; 11; 14] лише підсилюють аргументацію на користь цього підходу.

У цьому ж ключі адаптація й модифікація змісту творчих завдань постають як педагогічні інструменти, що не спрощують навчання, а відкривають широкий спектр можливостей для самовираження дітей з ООП. Іноді достатньо змінити матеріал, формат, темп чи спосіб виконання, щоб дитина відчула себе вільною у творчості й мала змогу повноцінно включитися в роботу. Модифіковані завдання стають альтернативним шляхом до художнього результату, що зберігає високу якість і педагогічну цінність творчого процесу.

Водночас мистецька освіта неминує вибудовується через диференціацію та індивідуалізацію, де особливе значення має робота в малих групах. Саме малогрупові форми дозволяють дітям, які мають труднощі в сенсорній сфері, комунікації або регуляції поведінки, поступово входити в соціальну взаємодію, знаходити безпечних партнерів і відчувати підтримку. У таких умовах навіть діти з РАС, порушеннями мовлення чи ЗПР часто демонструють вищу залученість і стабільність, ніж у великому колективі.

Значним ресурсом для вчителя є також мистецькі терапевтичні практики, які, за результатами українських та міжнародних досліджень [2; 10; 13], дають змогу гармонізувати емоційний стан дитини, стимулювати її образне мислення, розвивати моторні та комунікативні навички. Арт-терапія, музикотерапія, ритмопластика – це не додаткові методи, а повноцінні елементи інклю-

зивного уроку, які допомагають кожному учню знайти власний спосіб вираження і відчувати себе компетентним у творчості.

Не менш важливими є візуальна підтримка, невербальні стратегії та засоби альтернативної комунікації. Використання піктограм, жестової пісні, тактильних матеріалів, візуальних алгоритмів чи емоційних карток створює додаткові канали доступу до інформації, знижує рівень стресу та підвищує усвідомленість учнів щодо послідовності завдань. Такі прийоми стають незамінними для дітей із порушеннями слуху, мовлення, інтелектуального розвитку або РАС, допомагаючи їм орієнтуватися у просторі уроку та підтримуючи їхню самостійність.

Таким чином, методичні підходи та технології інклюзивного мистецького навчання утворюють цілісну педагогічну систему, у якій мистецтво стає універсальним засобом взаємодії, розвитку й підтримки. Вони дозволяють учителю не лише долати типові бар'єри, а й розкривати творчий потенціал кожної дитини – роблячи урок мистецтва місцем, де інклюзія набуває свого найгуманнішого, найлюдянішого сенсу.

Поступове окреслення методичних підходів і технологій, що забезпечують доступність мистецького навчання для дітей з різними освітніми потребами, природно підводить до ще одного надзвичайно важливого аспекту – питання того, як саме ці підходи мають інтегруватися у зміст професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва. Адже всі перелічені методи, терапевтичні техніки, форми диференціації чи стратегії універсального дизайну набувають справжньої цінності лише тоді, коли стають внутрішнім інструментарієм педагога, частиною його професійної культури та особистої педагогічної позиції. З огляду на те, що основи інклюзії, психолого-педагогічні принципи та моделі підтримки дитини ґрунтовно представлено в працях А. Колупаєвої, О. Таранченко та ін. [3], а мистецькі й терапевтичні підходи описані у дослідженнях А. Гельбак та О. Федій [2; 10], постає завдання не лише ознайомити майбутніх учителів із зазначеними концептами, а й забезпечити їх ефективне втілення в дисципліні «Методика викладання мистецтва».

Починати цю інтеграцію доцільно з уведення окремої теми «Інклюзивна мистецька освіта», яка б слугувала теоретичною та практичною рамкою для опанування ключових понять і підходів. Саме у межах такого модуля можуть бути системно представлені основи інклюзії, визначені в нормативних документах – зокрема в «Концепції розвитку інклюзивної освіти» [4] та «Порядку організації інклюзивного навчання» [8]. Оволодіння цим матеріалом закладає фундамент для розуміння психологічних особливостей дітей з ООП, принципів універсального дизайну навчання, а також особливостей мистецтва як простору сенсорної, емоційної й комунікативної підтримки. Завдання модуля полягає не лише в поданні інформації, а й у формуванні здатності студентів бачити інклюзію як гуманістичний принцип, що має пройти крізь усю професійну діяльність учителя мистецтва.

Проте ефективність підготовки не можлива без розвиненої практичної компоненти. Саме практичні заняття забезпечують той місток, що з'єднує теорію інклюзії зі щоденною роботою педагога. Аналіз кейсів дає змогу студентам моделювати реальні педагогічні ситуації, орієнтуючись на поради, які містяться у працях сучасних українських дослідників інклюзії [1; 3; 5] та міжнародних фахівців зі спеціальної освіти [11; 13; 14]. Здобувачі вчаться прогнозувати поведінкові труднощі, сенсорні реакції, комунікативні бар'єри; осмислювати, як організувати урок в умовах інклюзивного простору відповідно до принципів універсального дизайну навчання, які детально розглядаються у дослідженні Г. Лавріна, І. Ангелюк, Т. Кучер та Н. Осіп [5]. Створення адаптованих конспектів дозволяє опанувати прийоми зміни інструкцій, завдань, матеріалів та темпу роботи. Такий формат підготовки сприяє розвитку гнучкості та здатності педагога приймати рішення в умовах різнорівневого класу.

Невід'ємним складником професійної підготовки є й самостійна робота здобувачів освіти, що стимулює внутрішнє осмислення досвіду та формування власної педагогічної позиції. Опрацювання індивідуальних програм розвитку, визначених у нормативних документах [4; 8], дозволяє студентам оволодіти механізмами педагогічної підтримки, співпраці з командою психолого-педагогічного супроводу та планування освітніх траєкторій. Створення індивідуальних мистецьких маршрутів та розробка інклюзивних творчих проєктів спираються як на українські напрацювання з арт-педагогіки та арт-терапії [2; 10], так і на міжнародні дослідження впливу мистецтва на розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку [13; 15; 17]. Самостійна робота допомагає студентам зрозуміти, що інклюзія – це не набір технік, а спосіб мислення педагога, його відповідальність за результат і комфорт дитини.

Окремої уваги потребує формування емоційно-ціннісної готовності та педагогічної етики, без яких професійна діяльність в інклюзивному мистецькому середовищі втрачає свою гуманістичну сутність. Саме на цьому наголошують дослідження щодо підготовки педагогів до корекційної і терапевтичної роботи та психоемоційної підтримки [2; 7; 10; 11; 17]. Майбутній учитель має навчитися розпізнавати потреби учнів, приймати різноманітність, створювати атмосферу безпеки й довіри, поважати особистісну автономію кожної дитини, незалежно від її можливостей чи обмежень. Емоційно-ціннісна готовність забезпечує те, що педагог застосовує методи не формально, а з глибокою внутрішньою відповідальністю та розумінням, що вчителю мистецтва довірено надзвичайно тонку сферу – сферу творчості, чуттєвості та внутрішнього переживання дитини.

Таким чином, інтеграція інклюзивної тематики в курс «Методика викладання мистецтва» є не просто оновленням змісту, а глибинною трансформацією професійної підготовки майбутнього вчителя, що забезпечує єдність знань, умінь, особистісних переконань і педагогічної мудрості, необхідних для роботи в інклюзивному мистецькому освітньому середовищі.

Ознайомившись із тим, як інклюзивна тематика інтегрується в дисципліну «Методика викладання мистецтва» – через змістові модулі, практичні заняття, самостійну роботу та формування емоційно-ціннісної готовності – важливо усвідомити, що жоден із цих складників не буде дієвою без належної організації партнерської взаємодії. Інклюзивна освіта, як справедливо підкреслюють А. Колупаєва та О. Таранченко [3], є командною діяльністю, у межах якої кожен учасник процесу має власну зону відповідальності, компетентності та впливу на розвиток дитини. Саме мистецька освіта особливо потребує такої командної моделі, адже від погодженості дій учителя, асистента, фахівців психолого-педагогічного супроводу й батьків залежить, чи стане урок мистецтва простором емоційного комфорту, творчої свободи й доступності.

Одним із ключових елементів успішної інклюзії є конструктивна співпраця з асистентом учителя. Саме на нього покладено завдання підтримувати дитину під час уроку, сприяти адаптації навчальних завдань, допомагати в сенсорній та поведінковій регуляції, організувати індивідуальні форми роботи. У практиці мистецької освіти асистент відіграє ще важливішу роль: він може допомогти дитині підготувати матеріали, зорієнтуватися у структурі художнього завдання, відреагувати на ознаки перевантаження чи тривожності. Для майбутнього вчителя принципово важливо вибудувати з асистентом партнерські взаємини з повагою до його спеціальної підготовки та досвіду роботи з дітьми з ООП.

Не менш значущою є співпраця з командою психолого-педагогічного супроводу, до якої входять психолог, дефектолог, логопед, реабілітолог. Завдяки командній роботі вчитель мистецтва отримує ґрунтовну інформацію про можливості, обмеження та індивідуальні потреби учня. Психолог надає рекомендації щодо емоційних тригерів і засобів емоційної стабілізації, що важливо для мистецьких занять, які активізують почуттєву сферу. Дефектолог пояснює особливості пізнавальних процесів, логопед – особливості комунікації та можливі варіанти альтернативного чи додаткового спілкування (ААС), вчитель-реабілітолог – можливості рухової активності, що визначають доступність арт-завдань, ритмопластики, музично-рухових вправ. У багатьох сучасних міжнародних дослідженнях мистецької інклюзії [12; 13; 15; 17] підкреслюється, що саме командний підхід забезпечує узгодженість дій усіх фахівців і підвищує ефективність корекційно-розвивального впливу мистецтва.

Значну роль у створенні безпечного та стабільного середовища відіграє комунікація з батьками дітей з ООП. Батьки можуть дати вчителю найточнішу інформацію про стан дитини, її сенсорні особливості, реакції, домашні ритуали, структурування часу, наявність перевантажень [1; 11; 16]. Важливо, щоб учитель мистецтва будовав співпрацю з батьками на взаємопартнерських засадах: інформував про досягнення та труднощі дитини, пропонував прості види спільної творчості вдома, заохочував родинну участь у шкільних мистецьких подіях та ін. Для багатьох дітей із порушеннями

психофізичного розвитку саме узгодженість дій школи та родини стає чинником емоційної стабільності.

Завершальним виміром партнерської взаємодії є педагогічна рефлексія та самооцінювання власної інклюзивної практики. Вітчизняні та міжнародні дослідження підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії [1; 6; 7; 10; 11; 14] підкреслюють, що вчитель, який здатен аналізувати власну діяльність, помічати успіхи й помилки, коригувати методи та підходи, завжди є більш ефективним у роботі з дітьми з ООП. Рефлексія дає змогу педагогу оцінити, чи вдалося створити доступне середовище, чи були враховані індивідуальні особливості дитини, чи виявилася обрана стратегія емоційно безпечною, чи потребує щось доопрацювання. У мистецькій освіті така рефлексія особливо важлива, оскільки саме тут дитина найяскравіше проявляє внутрішній стан, а будь-яка педагогічна дія попадає у чутилу, тонку сферу емоцій і творчості.

Отже, партнерська взаємодія є центральним складником професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва до роботи в інклюзивному середовищі. Завдяки конструктивній співпраці з асистентом, фахівцями супроводу, батьками та здатності до педагогічної рефлексії інклюзія стає педагогічним досвідом, у якому дитина відчуває прийняття, підтримку та можливість творити на рівні зі своїми однолітками.

Поступовий розвиток теоретичних знань, методичних умінь і партнерської взаємодії майбутнього вчителя мистецтва закономірно приводить до усвідомлення того, що ефективність інклюзивної педагогічної діяльності значною мірою залежить від якості практичної підготовки. Практика дає можливість здобувачам освіти застосувати у реальних умовах інклюзивного класу ті принципи, які були сформульовані в наукових джерелах з інклюзії [1; 3; 5; 6], мистецько-терапевтичних методиках [2; 10], універсальному дизайні освіти [5; 12; 14] та корекційно-розвивальній роботі [11; 16].

Однією з найважливіших ланок такої підготовки є навчальна та асистентська практика у класах з інклюзивним навчанням. Під час неї здобувачі освіти мають можливість спостерігати за роботою вчителя мистецтва, асистента та фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, ознайомлюватися зі структурою ППР, спостерігати за адаптацією навчальних завдань, аналізувати поведінкові прояви учнів, а також проводити окремі фрагменти занять. З огляду на вимоги нормативних документів [4; 8], практика має бути спрямована на засвоєння студентами таких аспектів, як оцінювання освітніх потреб дитини, управління групою та індивідуальною роботою, створення емоційно безпечної атмосфери та варіація художніх матеріалів відповідно до можливостей учня. Саме на цьому етапі здобувачі освіти формують первинні навички професійної взаємодії з дітьми, які потребують підтримки в сенсорній, комунікативній та емоційній сферах.

Ще одним складником підготовки є майстер-класи від фахівців ІРЦ, логопедів, перекладачів жестової мови та арт-терапевтів. Вони дозволяють студентам безпосередньо познайомитися з практиками, які лежать в основі

корекційно-розвивальної роботи: техніками сенсорної інтеграції, невербальної комунікації, жестової мови, ритмопластики та музикотерапії. Такі майстер-класи, оперті на напрацювання сучасних українських та міжнародних спеціалістів [2; 10; 12; 13; 17], допомагають студентам зрозуміти практичну цінність мистецтва для розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Більш того, вони навчають педагогів бачити мистецькі інструменти як способи комунікації, корекції, підтримки та соціалізації, а не лише як засіб навчання технік чи жанрів.

Цінною формою професійного становлення є створення портфоліо вчителя мистецтва інклюзивного навчання, яке відображає поступове накопичення методичних ресурсів і практичних напрацювань. До такого портфоліо належать: конспекти адаптованих уроків, розроблені варіанти диференційованих завдань, інструменти для педагогічної діагностики, матеріали для сенсорної підтримки, приклади візуальних алгоритмів та альтернативних комунікаційних засобів, які допомагають формувати з опорою на рекомендації дослідників інклюзивної мистецької освіти [13; 15], а також на вітчизняні напрацювання у сфері арт-педагогіки [2; 10]. Портфоліо стає не лише підтвердженням професійної готовності, а й інструментом саморефлексії та самооцінювання власного зростання.

Вартісним у професійній підготовці є формування здатності до дослідницької роботи у сфері інклюзії, що відповідає сучасним вимогам мистецько-педагогічної освіти та міжнародним тенденціям розвитку інклюзивних практик [12; 14; 17]. Здобувачі освіти залучаються до аналізу випадків (case studies), проведення міні-досліджень, спостережень за розвитком учнів, аналізу ефективності адаптацій, вивчення впливу різних мистецьких технік на поведінку чи емоційний стан дітей з ООП. Дослідницька діяльність сприяє формуванню критичного мислення, вмінню аналізувати достовірні наукові джерела, розуміти логіку академічного дискурсу та приймати рішення, засновані не на інтуїції, а на доказовій базі. Така здатність забезпечує відповідальність і обґрунтованість педагогічних дій, що є визначальною для інклюзивного мистецького середовища.

Таким чином, практична підготовка майбутніх учителів мистецтва до роботи в умовах інклюзії є багатовимірною системою, у якій поєднуються реальний шкільний досвід, навчання у фахівців, створення власних методичних продуктів та розвиток дослідницьких компетентностей. Вона забезпечує перехід від теоретичного розуміння інклюзії до її реального втілення в мистецько-освітній діяльності, формуючи в педагогів здатність діяти впевнено, професійно та гуманістично в умовах різнорівневого учнівського колективу.

**Висновки.** Підготовка вчителя мистецтва до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є комплексним процесом, який поєднує теоретичну обізнаність, методичну компетентність і сформовану гуманістичну позицію. Інклюзія в мистецькій освіті постає як простір, де мистецтво виконує функції розвитку, емоційної підтримки, корекції та соціалізації, забезпечуючи доступність творчого процесу для дітей з різними освітніми потребами.

Ефективна професійна підготовка педагога потребує засвоєння знань про особливості розвитку дітей з ООП, опанування принципів універсального дизайну навчання, вміння адаптувати й модифікувати творчі завдання, застосовувати мистецько-терапевтичні техніки та альтернативні засоби комунікації. Важливою складовою є інтеграція інклюзивної тематики в зміст дисципліни «Методика викладання мистецтва» через відповідні модулі, практичні заняття та самостійну роботу студентів.

Ключове значення має практична підготовка, яка передбачає навчальну й асистентську практику, участь

у майстер-класах фахівців ІРЦ, накопичення власного портфоліо та поступове формування здатності до дослідницької діяльності. Не менш важливою є партнерська взаємодія з асистентом, командою психолого-педагогічного супроводу та батьками, а також розвиток педагогічної рефлексії.

Отже, підготовка вчителя мистецтва до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору потребує оновленої змістової бази, практичної спрямованості та ціннісної орієнтації на прийняття різноманітності, що забезпечує створення безпечного, творчого й доступного освітнього простору для кожної дитини.

### Література:

1. Боряк О. Проєктувальна компетентність працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 98–102.
2. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. 50 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 р. № 912. Київ, 2010.
5. Лаврін Г., Ангелюк І., Кучер Т., Осип Н. Універсальний дизайн навчання у фізичному вихованні (на прикладі волейболу). *Спортивні ігри*. 2024. № 1 (31). С. 29–40. DOI: 10.15391/si.2024-1.03.
6. Інклюзивна культура в освітньому просторі : проблеми та перспективи / Н. Пахомова та ін. *Inclusion and Diversity*. 2024. Вип. 3. С. 26–34.
7. Поліхроніді А. Г. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2021. 241 с.
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанов Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. Київ, 2021.
9. Ситнік О. Важливо й можливо : як музикувати з дітьми з особливими освітніми потребами. *Нова українська школа* : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles>.
10. Федій О. А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук. Полтава, 2010. 404 с.
11. Baranets I., Pakhomova N., Okhrimenko I., Hubar O., Padun V., Drozd L., Holovanova I. Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomosci lekarskie*. 2022. Vol. 75. № 6. P. 1471–1476.
12. Crockett J. B., Malley S. M. *Handbook of arts education and special education : policy, research, and practices*. New York : Routledge, 2017.
13. Gerber B. L., Guay D. M., Burnette J. *Reaching and teaching students with special needs through art*. 2nd ed. New York : Routledge, 2024.
14. Hatton K. *Towards an inclusive arts education*. Stoke-on-Trent : Trentham Books, 2015.
15. Mareza L., Mustadi A., Mumpuniarti, Suwarjo S. Arts education for children with disabilities : a systematic literature review. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2024–2025.
16. Pakhomova N., Baranets I., Okhrimenko I., Rudenko L., Stakhova L., Moroz L. Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*. 2023. Vol. 19. № 91. P. 474–483.
17. Santos G. D., Cid M., Carvalho A. Expressive arts in training of teachers to inclusive education : Portuguese reality. *International Journal of New Education*. 2018. № 1. P. 15–32.

### References:

1. Boriak O. Proiektualna kompetentnist pratsivnykiv inkliuzyvno-resursnykh tsestriv. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 2024. Vol. 12. No. 10. P. 98–102.
2. Helbak A. M. Muzykoterapiia u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kropyvnytskyi : KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho», 2019. 50 p.
3. Kolupaieva A. A., Taranchenko O. M. Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkliuzyvnomu sere dovys hchi : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv : Ranok, 2019. 304 p.
4. Kontseptsiiia rozvytku inkliuzyvnoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01 zhovtnia 2010 r. No. 912. Kyiv, 2010.
5. Lavrin H., Anheliiuk I., Kucher T., Osip N. Universal design for learning in physical education (case study: volleyball). *Sportyvni ihry*. 2024. No. 1 (31). P. 29–40.
6. Inkliuzyvna kultura v osvitynomu prostori : problemy ta perspektyvy / N. Pakhomova et al. *Inclusion and Diversity*. 2024. Issue 3. P. 26–34.

7. Polikhronidi A. H. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity : dys. ... kand. ped. nauk. Odesa, 2021. 241 p.
8. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 veresnia 2021 r. No. 957. Kyiv, 2021.
9. Sytnik O. Vazhlyvo y mozhlyvo : yak muzykuvaty z ditmy z osoblyvymy osvithnimy potrebamy. Nova ukrainska shkola : veb-sait. URL: <https://nus.org.ua/articles>.
10. Fedii O. A. Teoriia i praktyka pidhotovky pedahohiv do vykorystannia zasobiv estetoterapii u profesiinii diialnosti : dys. ... d-ra ped. nauk. Poltava, 2010. 404 p.
11. Baranets I., Pakhomova N., Okhrimenko I., Hubar O., Padun V., Drozd L., Holovanova I. Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomosci lekarskie*. 2022. Vol. 75. No. 6. P. 1471–1476.
12. Crockett J. B., Malley S. M. *Handbook of arts education and special education : policy, research, and practices*. New York : Routledge, 2017.
13. Gerber B. L., Guay D. M., Burnette J. *Reaching and teaching students with special needs through art*. 2nd ed. New York : Routledge, 2024.
14. Hatton K. *Towards an inclusive arts education*. Stoke-on-Trent : Trentham Books, 2015.
15. Mareza L., Mustadi A., Mumpuniarti, Suwarjo S. Arts education for children with disabilities : a systematic literature review. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2024–2025.
16. Pakhomova N., Baranets I., Okhrimenko I., Rudenko L., Stakhova L., Moroz L. Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*. 2023. Vol. 19. No. 91. P. 474–483.
17. Santos G. D., Cid M., Carvalho A. Expressive arts in training of teachers to inclusive education : Portuguese reality. *International Journal of New Education*. 2018. No. 1. P. 15–32.

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026  
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026  
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026