

УДК 159.922.7:376

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.5>

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

**Марина Бриль**

*Київський національний університет культури і мистецтв,  
вул. Є. Коновальця, 36, м. Київ, Україна, 01601  
e-mail: mbryl73@gmail.com*

У статті проаналізовано проблемні питання впровадження інклюзії в систему мистецької освіти, яка є освітою спеціалізованого спрямування, що потребує раннього виявлення та розвитку індивідуальних здібностей у дітей. Звертається увага на стереотипність підходів та складне прийняття ідеї впровадження філософії інклюзії в освітнє середовище мистецьких шкіл. Це традиційно пов'язано з вузькою цільовою аудиторією споживання таких послуг, нешироким розповсюдженням прикладних результатів педагогічного досвіду в цьому напрямі, неготовністю педагогічних працівників до вирішення складних педагогічних завдань, відсутністю в школах необхідного матеріально-технічного забезпечення. Ці чинники призводять до обмеження появи в мистецьких школах здобувачів з особливими освітніми потребами.

Останнім часом помічається зростання інтересу до висвітлення в наукових публікаціях різних аспектів зазначеної теми. У них автори роблять акцент на значенні підготовки до педагогічної діяльності в умовах інклюзії саме викладача мистецької школи й звертають особливу увагу на його психолого-педагогічну компетентність, яка є за змістом інтегральною компетентністю – головним компонентом професійної готовності викладача до реалізації педагогічних завдань. Професійна позиція викладача, який безпосередньо контактує з дитиною з особливими освітніми потребами (далі – ООП) та її батьками, грає важливу роль у впровадженні концепції інклюзії в систему мистецької освіти. Професійна педагогічна етика вимагає від викладача поведінки, яка не може бути перешкодою до здобуття дитиною з ООП якісної мистецької освіти за місцем проживання. Проблемним полем впровадження інклюзії в мистецькій школі залишається саме психологічна та інструментально-методична неготовність педагогічних працівників до надання освітніх послуг учням з ООП. Необхідне формування розгалуженої системи набуття викладачами мистецької сфери відповідних спеціальних компетентностей шляхом підготовки та перепідготовки в рамках системи фахової передвищої та вищої освіти, освітніх програм в системі неформальної освіти, можливостей використання інформальної освіти як самоосвіти, розробки та впровадження окремих програм та проєктів для стажування та психологічної підтримки. Важливу роль також грає формування особливого освітнього середовища, психологічного клімату в закладі освіти, а також дотримання в ньому принципів універсального дизайну, готовності до модернізації та адаптації навчальних програм.

*Ключові слова:* інклюзивне навчання, мистецька освіта, особи з особливими освітніми потребами, розвиток, психолого-педагогічна компетентність.

**Постановка проблеми.** З огляду на цілі сталого розвитку сучасного суспільства кожній людині в нашій країні гарантуються умови для розкриття її здібностей. Сьогодні потребує від нас креативного вирішення завдань, критичного мислення, застосування інноваційних підходів під час здійснення будь-якої діяльності. Достатньо давно відомо, що опанування різних видів мистецтва допомагає формувати важливі адаптивні компетентності ще з дитинства. Ознайомлення з ними в ранньому віці дає дитині можливість зрозуміти соціокультурні цінності та успішно соціалізуватися. Однак опанування мистецтва в нашій

країні сьогодні ще має певні бар'єри. Ідеться про осіб з ООП та осіб з інвалідністю, які мають право на інклюзивне навчання або інклюзивну мистецьку освіту, але на практиці це має лише декларативний характер. Саме у впровадженні інклюзії в систему мистецької освіти існує певна низка психолого-педагогічних проблем, які потребують вирішення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** з теми інклюзії в мистецькій освіті, особливо вивчення психолого-педагогічних підходів до її впровадження, показує, що в літературі висвітлено деякі аспекти зазначеної теми. Публікації мають переважно прикладний характер. Так, у 2021 р. була випущена своєрідна дорожня карта для менеджера в мистецькій школі – директора, заступника директора – методичний посібник, присвячений висвітленню вимог та представленню можливих рішень щодо забезпечення доступності та безпеки в освітньому середовищі мистецьких шкіл на основі концепції універсального дизайну, який був розроблений ВГО «Національна асамблея людей з інвалідністю України» на замовлення Міністерства культури та інформаційної політики України (далі – МКІП) [1]. Багатоаспектним питанням інклюзивної мистецької освіти присвячені матеріали Всеукраїнського та Міжнародного педагогічних марафонів ARTS FOR HEARTS [6] та Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи», які відбулися в 2019–2021 рр. [2]. Тези та відеоматеріали, представлені під час доповідей та майстер-класів, дозволяють сформулювати достатньо повне уявлення щодо загальної проблематики мистецької інклюзивної освіти, зокрема, щодо: стану її нормативно-правового забезпечення; актуальності вивчення аспектів міжнародного досвіду; впровадження практик громадсько-державного партнерства; організації інклюзивного освітнього простору безпосередньо в закладі мистецької освіти (налагодження інфраструктури, оснащення обладнанням, розробка та впровадження навчальних програм, технологій, елементів різних методик, використання їх у викладацьких практиках); психолого-педагогічних аспектів (вплив видів мистецтва на емоційну сферу дитини, особливості діяльності в мистецькій школі команди супроводу, самомотивація викладачів у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами, ставлення до освіти в мистецькій школі як до складника процесів соціалізації та / або профорієнтації, психологічні особливості роботи з учнями з різними нозологіями, аспекти включення дітей з ООП в учнівський/творчий колектив, впровадження в освітній процес методів арттерапії – музичної, танцювальної, театральної, художньої тощо); відповідної професійної підготовки та перепідготовки викладачів мистецьких шкіл. Особливо можна відзначити статтю О.Д. Ляшенко, яка розглядає значний обсяг наукових робіт педагогів, психологів, психіатрів, у яких об'єктом досліджень є діти з ООП, окреслюючи значні перспективи щодо їхнього розвитку засобами мистецтва [4]. Проте умови та особливості формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності як інтегрованої якості особистості, що поєднує теоретичні знання та практичні вміння, досвід та особистісні характеристики для виконання ним професійних завдань в умовах інклюзії, потребують подальшого вивчення.

**Мета статті** – проаналізувати проблемні питання впровадження інклюзії в систему мистецької освіти в Україні, а саме умови формування психолого-педагогічної компетентності викладача.

**Виклад основного матеріалу.** У звіті, поданому відповідно до Резолюції 37/20 Ради з прав людини ООН 2019 р., інклюзія в освіті визначається як процес та система розширення можливостей особистості через такі чинники: участь в освіті; забезпечення рівного доступу дітей з інвалідністю до загальноосвітніх шкіл; індивідуальні навчальні плани; забезпечення розумного пристосування; доступність освітніх середовищ і матеріалів; надання адаптованих навчальних матеріалів, допоміжних пристроїв,

інформаційно-комунікаційних технологій та підтримки [11]. Доповнюють це визначення окремі положення з нормативно-правових актів, які були прийняті в нашій країні.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [9].

Запровадження інклюзії в мистецькій освіті – це створення додаткових можливостей для гармонійного розвитку суспільства, залученості всіх його членів незалежно від віку, статі та особливостей фізичного, розумового та психічного розвитку [3].

Державне регулювання інклюзивної мистецької освіти здійснюється завдяки прийнятими основним нормативно-правовим актам – законам України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про фахову передвищу освіту», положенням про мистецьку школу, мистецький коледж, Концепції інклюзивної мистецької освіти, Національній стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 р., типовим освітнім програмам для мистецьких шкіл тощо.

Станом на 01.01.2021 р. в Україні проживало 2 млн 703 тис. людей з інвалідністю, серед них – 163,9 тис. дітей [12]. За даними МКІП, які були оприлюднені в 2019 р., кількість здобувачів з особливими освітніми потребами, що отримували освіту в мистецьких школах, дорівнювала 0,95–1,75% від загального контингенту учнів. Тобто за кількісними показниками це від 40 до 250 осіб. Ця цифра складає менше 0,8% від загального контингенту учнів мистецьких шкіл (309991 учень (дані статистики МКІП 2020 р.)). Такі цифри підтверджують своєрідну малодоступність або недоступність закладів спеціалізованої мистецької освіти для здобувачів з ООП. Причин для цього достатньо: вони як суспільні, так і психолого-педагогічні. З одного боку, негативним чинником є загальна соціокультурна традиція, яка склалася протягом радянського періоду. Вона стосується «елітарності» мистецьких шкіл, які ніби виконують соціальний запит на професії митців, тобто займаються професійною підготовкою майбутніх мистецьких кадрів – відбором та підготовкою обдарованих учнів. Це лише певною мірою відповідає дійсності, тому що за статистикою вступу до мистецьких фахових коледжів (наступна ланка системи мистецької освіти митця) кількість випускників мистецьких шкіл – вступників у коледжі – у різні роки складає 2–7% від загальної кількості випускників. Також треба зазначити, що паралельно з системою спеціалізованих мистецьких шкіл, які надають початкову мистецьку освіту, існують спеціалізовані мистецькі ліцеї, навчання в яких потребує більш тривалого часу. Освітні програми в них мають більш тривалу за часом навчання професійну складову, ніж у початкових мистецьких школах. Тобто з огляду на це основний загал мистецьких шкіл, а їх в Україні налічується 1302, виконує глобальне соціокультурне завдання художньо-естетичного виховання, тобто забезпечує «<...> розвиток творчих здібностей, обдарувань та набуття здобувачами практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва» [8, ст. 1, п. 3], що збігається з загальною метою позашкільної освіти – розвитком, профорієнтацією та ранньою профілізацією, допомогою в розкритті творчого потенціалу кожної дитини, необхідного для самореалізації в подальшому житті. Тобто рівність доступності до мистецької освіти кожній особі гарантується державою, а державні установи, зокрема мистецькі школи, мають реалізувати ці гарантії, попри традиції. З іншого боку, мистецька школа – це колектив викладачів-професіоналів, які повинні бути готовими до різних, зокрема і складних, професійних завдань. До останніх можна віднести комплексну організацію психолого-педагогічної діяльності з учнями з особливостями розвитку, тенденція до зростання кількості яких спостерігається в прогресивній динаміці. Однак викладач сучасної мистецької школи сьогодні майже не готовий до ефективного вирішення такого

завдання: попередня система не вимагала спеціальної підготовки, заклади професійної освіти протягом певного часу не формували відповідних компетентностей, широкого запиту від здобувачів освіти на них також не було, неформальна (інформальна) освіта в цьому питанні досі не сформувала якоїсь зрозумілої і сфокусованої на проблемах мистецької педагогіки екосистеми для самоосвіти.

Як уже зазначалося, за даними МКІП (опитування, в якому в 2019 р. взяла участь 551 школа), у мистецьких школах навчається близько 2 тис. учнів. Це близько 1,34% від їх загальної кількості. З них з такими порушеннями: зору – 20,75%; опорно-рухового апарату – 19,78% [3]. Є учні й з іншими, менш представленими в таких школах особливими освітніми потребами. З метою підготовки методичних рекомендацій для роботи з учнями з ООП Державний науково-методичний центр змісту культурно-мистецької освіти в жовтні 2021 р. провів тематичне опитування серед викладачів мистецьких шкіл, в якому взяло участь 187 осіб, які мають досвід роботи з учнями з ООП. За відповідями в анкетах виявилось, що викладачі працюють з досить різноманітними за своїми особистими проявами учнями з:

- 1) складною структурою порушень – розумовою відсталістю, сліпими чи глухими, сліпоглухоніми тощо (4 особи, тобто 2,1%);
- 2) порушеннями слуху – глухими, оглухлими, зі зниженим слухом (19 осіб, тобто 10,2%);
- 3) порушеннями зору – сліпими, осліпленими, зі зниженим зором (34 особи, тобто 18,2%);
- 4) порушеннями опорно-рухового апарату (51 особа, тобто 27,3%);
- 5) порушеннями інтелекту – інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку (57 осіб, тобто 30,5%);
- 6) мовленнєвими порушеннями (60 осіб, тобто 32,1%);
- 7) емоційно-вольовими порушеннями та аутизмом (71 особа, тобто 38%).

Отже, згідно з отриманими даними в сучасних мистецьких школах навчаються учні з широким спектром порушень, які мають бути враховані викладачами під час організації освітнього процесу як демонстрації високого рівня розвитку психолого-педагогічної компетентності у впровадженні спеціальних підходів до роботи з такими дітьми в умовах організації індивідуального та / або групового навчання та розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей учнів.

У питаннях, запропонованих викладачам в анкеті, зверталася увага на опис змісту труднощів, які виникають під час роботи в класі з учнями з ООП. З'ясувалося, що більшість респондентів відчуває недостатній рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності, особливо її методичного та психологічного складника, відмічаючи:

- нерозуміння особливостей організації своєї діяльності внаслідок відсутності інформації щодо комплексної оцінки здобувача спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів;
- нестачу відповідних знань стосовно досліджень у галузі психолого-педагогічних наук з інклюзивної теми, невпевненість в аналізі власних педагогічних спостережень;
- неготовність до педагогічного діагностування, на результатах якого можна побудувати індивідуальну роботу з учнем, впровадження педагогічних методик в умовах інклюзивного навчання з фаху;
- недостатній рівень педагогічного самовиявлення (майстерності, розробки власних методичних продуктів – авторських технік та прийомів);
- необізнаність щодо застосування методик групового навчання нормотипових дітей разом з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах мистецької освіти;

- невміння вибудовувати процес професійної комунікації з представниками дитини з особливими освітніми потребами;
- відсутність адаптованої навчальної літератури для учнів та методичних посібників для викладачів;
- професійну виснаженість викладачів.

Водночас викладачі відмічали складнощі в роботі, які пов'язані з проявами психологічних особливостей поведінки учнів з ООП – нетиповістю реакцій, невмінням довго утримувати увагу, недорозвиненим мовленнєвим апаратом, фонематичним слухом, порушеннями пам'яті, неконтрольованою поведінкою, швидкою стомлюваністю, емоційною нестабільністю, збудженням, порушенням координації, нестабільністю мотивації до навчання, повільним темпом засвоєння змісту навчальних програм тощо.

З огляду на фрагментарність та мозаїчність наявного інклюзивного навчання в системі мистецької освіти можна зазначити, що практика роботи з такими учнями є досить «крапковою» та має більш інтуїтивний характер. Однак, попри певні болючі питання в організації інклюзивного навчання, частка прогресивних викладачів намагається накопичувати, рефлексувати, описувати та представляти свій практичний педагогічний досвід. Так, корисним є представлений у методичній роботі багаторічний досвід харківської викладачки музичних теоретичних дисциплін О.В. Подгорної (викладачка сама має значні порушення зору). Розробка присвячена викладенню методики самостійного опанування системи Л. Брайля для організації роботи з учнями мистецьких шкіл, які мають зорові порушення [7]. Також можна навести інший приклад педагогічного досвіду роботи з учнями з ООП в Дитячій музичній школі № 9 м. Києва, описаний П.В. Степановичем [10]. Автор фокусує увагу на методичній та дидактичній готовності викладачів, які працюють з незрячими, слабозорими дітьми, зокрема, на вивченні психофізіологічних особливостей учнів, способів письмової та усної комунікації, опануванні методик викладання теоретичних та практичних дисциплін. Як ефективний системний досвід роботи з ученицею з ООП можна представити результати 4,5-річної педагогічної діяльності викладача фортепіано, заслуженого діяча мистецтв України, викладача Львівського державного музичного ліцею ім. С. Крушельницької Людмили Закопець, яка працює з незрячою дитиною – Вірою Семків – з 7 років. Зараз учениця навчається в 5 класі ліцею – спеціалізованої мистецької школи – та виконує програму на рівні нормотипового учня. За цей час Л. Закопець як викладач-методист сформулювала основні принципи роботи, які можна покласти в основу роботи з дітьми з порушеннями зору в класі фортепіано. Вона звертає увагу на такі методи: комбінування різних методів навчання та експериментування з ними; опору на розвиток уяви під час роботи з клавіатурою; систематичне застосування в роботі з нотним матеріалом нотної системи Л. Брайля; забезпечення постійної фізичної свободи рухів за інструментом; тактильний контакт у різних видах діяльності; широке використання арт-терапевтичних методів.

На основі вищезазначених прикладів можна зробити висновок, що основним завданням для викладача мистецької школи в роботі з учнем з ООП є завдання модифікації або адаптації навчальної програми з дисципліни відповідно до визначених потреб учня. Зазначимо певну різницю в підходах до цих завдань. Адаптація – це стратегії, що допомагають учню з ООП засвоїти ті обсяги знань, які засвоюють інші учні цього ж року навчання. Модифікація – це зміна (спрощення) змісту предмету, програми викладання та, як наслідок, рівня знань та навичок, які має опанувати учень впродовж навчання. Якщо у разі адаптації зміст навчання відповідає рівню знань та навичок, що отримують всі учні відповідного року навчання, то модифікація змісту освіти представляється як надання змоги учню з ООП будь-яким способом брати участь в освітній діяльності, хоча рівень

знань цього учня у такому разі може не відповідати рівню знань інших учнів такого ж року навчання. У такому разі йдеться про індивідуальну освітню траєкторію. Як адаптація, так і модифікація спрямована на корекцію поведінкових особливостей учнів з ООП та надання їм якісних освітніх послуг – допомоги в розумінні навчального матеріалу, отримання виконавських мистецьких навичок, стимулювання уваги та надання можливостей для демонстрації отриманих компетентностей, соціальної адаптації в середовищі. Головна відмінність цих двох понять полягає у тому, що адаптація не передбачає зміни у змісті навчання та в результатах, тобто йдеться лише про корекцію методичних підходів до навчання, тоді як модифікація передбачає зміни навчальних програм, планів і спрощення / зменшення очікуваних результатів.

Адаптація спрямована на такі дії: пошук і розроблення способів подання інформації та вивчення змісту освітніх компонентів дитиною з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей її сприйняття, пам'яті, уваги, мислення тощо; використання додаткових дидактичних засобів (карток, інструкцій, правил тощо); розроблення та використання різноманітних способів перевірки знань та отриманих навичок. Для кращого засвоєння матеріалу учнями з ООП у робочих навчальних програмах використовуються такі дидактичні принципи: поділ завдань на кілька простіших за змістом або виконання покрокових завдань; зменшення тривалості виконання завдань або їхньої кількості за умови збереження рівня складності (частіше повторення, спрощені інструкції до виконання); залучення нетипових методик – цифрових програм та застосунків, візуалізаційних прийомів, прикладів, предметів, використання аудіороликів, відеомодельовання та відеосамоделювання; застосування в оформленні навчальних матеріалів шрифтів різного розміру, виділення кольором, розміром, пропорціями, порівняння, підкреслення. Оцінювання рівня знань та навичок за адаптованими програмами також потребує реалізації індивідуального підходу.

Зважаючи на основні завдання модифікації, зазначимо, що вона більше спрямована на забезпечення участі дитини саме в соціалізації на рівні класу та організацію індивідуальних умов навчання за допомогою додаткових методів і засобів. Основні принципи модифікації такі: спрощення (зменшення складності цілей і / або змісту); виключення (скорочення кількості дисциплін, що вивчаються, або зменшення вимог до кінцевих цілей вивчення предмету та виключення певного змісту); поєднання або уцілнення (інтеграція деяких предметів в один курс або інтеграція кінцевих цілей, змісту). Для модифікації навчальних планів та змісту уроків використовуються такі методи: скорочення обсягу матеріалу; зменшення кількості тем з однієї чи кількох дисциплін; заміна завдань на інші, тобто спрощені; повторення інструкцій та алгоритмів дій; зниження складності; використання додаткових навчально-методичних матеріалів – карток, алгоритмів дій, правил (малюнки, позначки). Відповідно до цього система оцінювання результатів опанування компетентностей навчальної програми для учнів, які навчаються за модифікованими програмами, розробляється окремо з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. Програмні вимоги до контролю мають передбачати виконання спрощених дій.

**Висновки і подальші перспективи дослідження.** Впровадження інклюзивної мистецької освіти потребує реалізації компетентісно орієнтованого підходу до діяльності викладача. У змісті його психолого-педагогічної компетентності можна виокремити основні структурні компоненти – теоретичну, методологічну, а також прикладну підготовку [5, с. 188–189]. Вони пов'язані з реалізацією моделі універсального дизайну в інклюзивній мистецькій освіті, що має враховувати стратегію викладання на уроці, в якій важливо пам'ятати про цілі навчання, типи виконання завдань та подачі / відпрацювання матеріалу, форми та методи оцінювання, створення навчального робочого простору. Також

є сенс у розробці окремих освітніх проєктів з психологічно-педагогічної підтримки діяльності викладачів, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами, у рамках поглиблення їхніх знань під час організації спеціальних курсів з підвищення кваліфікації, супервізійних груп за фахом, практикумів та програм стажування. Отже, питання впровадження інклюзивної мистецької освіти потребують подальшого вивчення.

### Список використаної літератури

1. Байда Л.Ю., Грибальський Я.В., Журбенко О.М. Мистецькі школи: доступне освітнє середовище : посібник. Київ : ВГО НАІУ, 2020. 36 с. URL: [https://nau.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/NAIU-Accessibility\\_Web-1.pdf](https://nau.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/NAIU-Accessibility_Web-1.pdf) (дата звернення: 03.12.2021).
2. Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Київ, 6–7 грудня 2019 р. / за заг. ред. М.М. Бриль. Київ : ДНМЦЗКМО, 2019. 425 с. URL: <http://arts-library.com.ua/handle/123456789/309> (дата звернення: 03.12.2021).
3. Про затвердження Концепції інклюзивної мистецької освіти : Наказ Міністерства культури, молоді та спорту України від 27 січня 2020 р. № 339. URL: <https://mkp.gov.ua/files/pdf/Концепція.pdf> (дата звернення: 03.12.2021).
4. Ляшенко О.Д. Інклюзивна мистецька освіта: інноваційна проблема XXI ст. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 16–17 жовтня 2014 р. Київ : Київський Університет імені Бориса Грінченка, 2014. С. 483–491. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5256/> (дата звернення: 03.12.2021).
5. Малишевська І.А. Теоретико-методологічні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 386 с.
6. Матеріали Всеукраїнського та Міжнародного педагогічних марафонів ARTS FOR HEARTS. *Державний науково-методичний центр змісту культурно-мистецької освіти. Мистецька освіта. Інклюзивна* : вебсайт. URL: <https://www.dnmczkmo.org.ua/mystetska-osvita/inklyuzivna/> (дата звернення: 03.12.2021).
7. Подгорнова О.В. Нотна система Луї Брайля як основа ефективного навчання дітей з порушеннями зору в мистецькій школі: практично-методичні рекомендації. Київ, 2021. 38 с. URL: <http://arts-library.com.ua/handle/123456789/810> (дата звернення: 03.12.2021).
8. Про затвердження Положення про мистецьку школу : Наказ Міністерства культури України від 9 серпня 2018 р. № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1004-18#Text> (дата звернення: 03.12.2021).
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 38–39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 03.12.2021).
10. Степанович П. Формування інклюзивної компетентності педагогів початкової мистецької освіти. Досвід ДМШ № 9 м. Києва. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : збірник матеріалів I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р. / упор. З.І. Удич. Тернопіль : ТНПУ, 2021. С. 166–168.
11. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упоряд. К.М. Бондар. Кривий Ріг, 2019. 170 с.
12. У Держстаті розповіли, скільки в Україні людей з інвалідністю. *Радіо Свобода* : вебсайт. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-ukraine-invalidnist-statystyka/31324501.html> (дата звернення: 04.12.2021).

## TEACHER'S PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE ART EDUCATION

**Maryna Bryl**

*Kyiv National University of Culture and Arts,  
36, E. Konovalts Str., Kyiv, Ukraine, 01601  
e-mail: mbryl73@gmail.com*

The article analyzes the problematic issues of implementation of inclusion in the system of artistic education, which is a specialized education that requires early determination and development of individual children's abilities. Attention is drawn to the stereotypes of approaches and difficult assumption of the idea of implementation a "philosophy of inclusion" into the educational environment of artistic schools, which is traditionally concerned with a narrow target audience in this field, low dissemination of applied results of pedagogical experience, lack of necessary material and technical support in schools. These factors limit the possibilities of education seekers with special educational needs in artistic schools.

Recently, there has been a growing interest in the coverage of various aspects of this topic in scientific publications. The authors emphasize the importance of preparation of the teacher in artistic school for pedagogical activities under inclusion, and pay special attention to his/her psychological and pedagogical competence, which is integral competence – the main component of professional readiness of teachers to implement pedagogical tasks. The professional position of a teacher who is in direct contact with a child with special educational needs and his/her parents, plays an important role in "promotion" of the concept of inclusion in the artistic education system. Professional pedagogical ethics requires from the teacher behavior that can not be an obstacle to the acquisition by a child with special educational needs quality artistic education at the place of residence. The "problem field" for the implementation of inclusion in the artistic school is psychological, instrumental and methodological unreadiness of teachers to provide educational services to educational seekers with special educational needs.

It is necessary to form an extensive system of acquisition of relevant special competencies by teachers of artistic schools through training and retraining in professional pre-higher and higher education, educational programs in non-formal education, opportunities to use informal education as self-education, opportunities to organize individual programs and projects for internships and psychological support. The formation of a special educational environment, the psychological climate in the educational institution, adherence to the principles of universal design, readiness to modernize and adapt curricula is also important.

*Key words:* inclusive education, art education, people with special educational needs, development, psychological and pedagogical competence.