

– in philosophical and methodological terms, the basic scientific ideas that are aimed at the preparation of future masters of education are the provisions of the general theory of activity, which reveals the principles and ways of increasing the effectiveness of professional actions, regularity of expedient and rational construction of activity; philosophy of humanistic education, its study in development and interconnection on the basis of unity of logical and historical, general and partial; synergetic philosophy, which envisages openness, non-linearity and self-organization of educational systems;

– principles of objectivity, substantive analysis, unity of logical and historical, conceptual unity are fundamental in the scientific plan; psychological theories of activity; systematic and cultural approaches;

– in the pedagogical area ideas, provisions and methods inherent in information, semiotic, technological, competence approaches, theory of optimization; general pedagogical requirements of regularities of training; general didactic principles are important;

– directly in relation to the preparation of masters of education in the context of research, the following were taken into account: principles of vocational training, basic theories and principles of media education.

Adherence to these methodological provisions and principles is necessary for the optimal functioning of the system of development of professional media culture of future masters of education.

Key words: methodology, methodological level, approach, development, media culture, future masters of education.

УДК 376.112.4

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.62>

Цуркан Т. Г., Баланюк Н. С.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У соціальному сенсі інклюзивна освіта розкривається так: участь – це рушійна сила інклюзії, інклюзивна освіта спрямована на подолання нерівноправної участі; інклюзивне суспільство – це відкрите суспільство, яке надає індивіду можливість включення; інклюзивна освіта являє собою шлях у включене суспільство; соціальна місія інклюзивної освіти полягає в тому, що вона вчить дітей працювати в команді, спілкуватися, розвиватися разом з іншими, прагнути до єдності, цінувати різноманітність.

Інклюзія в суспільних відносинах і в освіті сьогодні впроваджується як провідна ідеологія ставлення до людей з особливими освітніми потребами в нашій країні. Але при цьому системне впровадження інклюзивної освіти відбувається в Україні вкрай повільно і досить нерівномірно. Підготовка кадрів для інклюзивної освіти є однією з умов реалізації самої інклюзії. Підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних працювати в умовах, що змінилися, передбачає використання моделі формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, побудованої на основі системного, компетентісно-діяльнісного і аксіологічного підходів. Дуже важливо враховувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування такої готовності. Необхідність професійної підготовки педагогів до реалізації інклюзивної освіти відзначається в сучасній освітній політиці. У статті розкрито проблему готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Значущість та актуальність окресленої проблеми підтверджена аналізом нормативних документів. Автори відстежили різні позиції щодо трактування дефініції «готовність» та визначили власне розуміння цього поняття. Окреслено критерії готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики. У статті описано основні компоненти професійної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Спроектвана модель формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти включає комплекс педагогічних умов, що обґрунтовані в статті.

Ключові слова: готовність, інклюзивна освіта, майбутній вчитель, інклюзивний освітній простір, педагог.

Ефективність впровадження інклюзивного підходу в освітню систему залежить від підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які усвідомлюють соціальну значущість своєї професії, володіють високою мотивацією до виконання професійної діяльності, знають вікові та психологічні особливості вихованців з різними нозологіями розвитку, які вміють реалізовувати конструктивну педагогічну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього середовища.

Сьогодні педагогічна наука і практика розробляють і впроваджують в життя інноваційні підходи до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Так, інклюзивна освіта надає кожній дитині незалежно від соціального стану, расової приналежності, фізичних і розумових здібностей рівні права в отриманні адекватної їй рівню розвитку освіти. Освітньою політикою України передбачається, що дітям з особливостями розвитку не обов'язково навчатися в спеціальних установах: у звичайній загальноосвітній школі вони не тільки можуть отримати більш якісну освіту, а й успішно адаптуватися до життя, реалізувати потребу в емоційному і фізичному розвитку.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичений великий досвід у дослідженні проблем формування професійної готовності педагога. Багато наукових праць присвячено аналізу професійної освіти (Є. Белозерцев, А. Вербицький, В. Краєвський та інші), проблемі розвитку особистості педагога (С. Сластьонін, А. Кошелєва), готовності педагога до корекційної педагогічної діяльності (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Н. Дементьєва, Т. Ілляшенко, А. Кігичак, А. Панов, О. Хохліна,

Т. Шульга та інші), формуванню професійно-педагогічних здібностей (Н. Кузьміна, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Маркова).

Упродовж останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, О. Гордійчук, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші, присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації. Однак, попри актуальність, зазначена науково-педагогічна проблема не набула розвитку в теорії і практиці початкової школи.

Важливість освітніх інтеграційних процесів, прийняття і реалізація Концепції Нової української школи і труднощі в практичній реалізації інклюзивної освіти в сучасній школі дозволили сформулювати тему статті «Формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні і розробці моделі формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти та педагогічних умов її реалізації.

У міжнародній програмі ЮНЕСКО «Освіта для всіх» інклюзивна освіта трактується як рівне надання можливостей всім учням здобувати якісну освіту і розвивати свій потенціал, незважаючи на стать, соціально-економічний статус, етнічну приналежність, географічне розташування, потребу в спеціальній освіті, вік, релігію тощо.

У 2009 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів, прийнявши на себе обов'язок реалізації інклюзивного навчання осіб з особливими потребами на всіх рівнях освіти.

У ст. 20 Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII зазначено: «заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку».

Інклюзія стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: учнів з особливими освітніми потребами та їх батьків, учнів, які розвиваються нормативно, і членів їх сімей, педагогів та інших фахівців освітнього простору, адміністративного персоналу та педагогів додаткової освіти.

Тому діяльність освітнього закладу повинна бути спрямована не тільки на створення спеціальних умов для навчання і виховання дітей з особливими потребами, а й на забезпечення взаєморозуміння між педагогами (фахівцями в галузі корекційної та загальної педагогіки), учнями з особливими потребами та їх здоровими однолітками.

Українські дослідники (Н. Будяк, В. Гладуша, Т. Дегтяренко, В. Засенка, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, Н. Назарова, А. Обухівська, О. Таранченко, О. Федоренко та інші) доводять, що впровадження інклюзивної освіти в Україні як нової форми освіти для дітей з особливими освітніми потребами залишається однією з гострих проблем сьогодення, особливо щодо кадрового забезпечення нової галузі.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні ідея інклюзії набуває адекватних обрисів і перетворюється на основоположну категорію дидактики [11]. Вона поєднує у собі поняття комплексності, предметності та визначається вченими і практиками як принцип організації спеціальної освіти в умовах загальноосвітнього простору.

Прогресивні ідеї підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища закладено у Концепції Нової української школи. Документом визначено, що «у Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта», для учнів з особливими освітніми потребами «будуть створені умови для навчання спільно з однолітками» та «запроваджені індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [10, с. 29].

Новою шкільною реформою передбачено підготовку педагогічних фахівців, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити мету та досягати її, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, виконувати нову роль (коуча, фасилітатора, тьютора, модератора) в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Концепцією передбачено збільшення кількості моделей підготовки вчителя, диверсифікацію форми підвищення кваліфікації (курси при ШПЮ, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів)). У Концепції обґрунтовано організацію нового освітнього середовища, зорієнтованого на проектну, командну, групову діяльність, яке передбачатиме використання нових варіантів організації навчального простору (мобільні робочі місця, окремі приміщення з відкритим освітнім простором) та застосування нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання тощо [10, с. 28].

А. Колупаєва стверджує, що інклюзивне навчання як інноваційна форма освіти для дітей з ООП «можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів» [6, с. 25], метою якої є «оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл та дошкільних закладів основними методами навчання, виховання і корекції розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку» [7, с. 10] та «основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо» [6, с. 25]. Запровадження інклюзивного навчання, на думку науковця, має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії, а реалізація інклюзивного навчання потребує узгоджених і невідкладних дій з боку відповідних міністерств, місцевих громад [7, с. 11].

Українські учені наголошують, що підготовка педагогічних кадрів до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами має здійснюватися системно шляхом підготовки психолого-педагогічних фахівців масових закладів освіти, спеціалістів дефектології з орієнтацією на систему спеціальної освіти та навчально-реабілітаційні центри, а також надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, які почали створюватися в Україні [5]. Недосконале кадрове забезпечення визначають нагальною про-

блемою впровадження інклюзивного навчання і вчителі-практики, які пропонують використовувати заклади спеціальної освіти як консультативні центри [1, с. 14].

Українська дослідниця О. Мартинчук професійну готовність вчителя початкових класів у сфері інклюзивного навчання розглядає як інтегральну якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної кваліфікації.

Інклюзивна готовність педагогів визначається як складна інтегрована якість особистості, зміст якої розкривається через комплекс компетенцій, котрі й визначають ефективність професійної діяльності (В. Хитрюк).

Готовність необхідно розглядати як системний процес, тобто з різних боків і на різних рівнях. Формування готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики, на думку Д. Воробйової, включає такі особистісні характеристики [4]: вміння організовувати педагогічну діяльність в умовах співпраці; здатність свідомо обирати варіанти власної професійної поведінки; вміння вільно орієнтуватися в системі прийомів і способів педагогічної діяльності; здатність і готовність вибирати адекватні засоби і методи саморозвитку.

Стан готовності визначається поєднанням факторів, що характеризують різні рівні і сторони готовності, і посилюється в тому разі, якщо педагог сам є активним суб'єктом процесу навчання і стає на позицію дослідника. Існують такі критерії готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; впевненість в тому, що прийняте до впровадження нововведення принесе позитивний результат; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання невдач; позитивна оцінка свого попереднього досвіду у сфері інклюзивної діяльності; здатність до професійної рефлексії; озброєність необхідними знаннями, вміннями, навичками; гнучкість мислення і поведінки залежно від ситуації; схильність до творчості і передбачення шуканого педагогічного результату ще на стадії вибору стратегії впливу.

Новій інклюзивній моделі освітніх організацій потрібен педагог, який на високому рівні володіє медико-біологічними і психолого-педагогічними знаннями і розуміє особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, є професіоналом в галузі інклюзивної культури, здатний здійснювати інклюзивну освіту.

З огляду на вищезазначене ми розглядаємо професійну готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти як систему, що включає в себе мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Мотиваційний компонент пов'язаний з формуванням інтересу до професійної діяльності загалом і позитивного ставлення до особливостей майбутньої професії зокрема. Цей компонент відображає свідоме прагнення до поповнення і оновлення професійних знань, в тому числі в галузі інклюзивної освіти, характеризується позитивним ставленням майбутніх педагогів до необхідності впровадження інклюзивного підходу в освітній процес, стійким інтересом до теоретичних проблем, науковим дослідженням та практичною діяльністю в галузі інклюзивної освіти.

Когнітивний компонент пов'язаний з формуванням системи понять, яку повинен освоїти майбутній педагог з фізичної культури в рамках інклюзивної освіти, обізнаністю про специфіку інклюзивного підходу в освіті, знанням характеристик різних категорій і психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, уявленням про особливі освітні потреби цих дітей, знанням про особливості проектування освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами.

Діяльнісний компонент говорить про вміння застосовувати методики і технології організації інклюзивної освіти, а також використовувати різноманітні методи, прийоми і форми навчальної та виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, спрямовані на соціалізацію дітей в шкільному середовищі і в суспільстві в цілому.

Рефлексивний компонент пов'язаний з формуванням у майбутніх педагогів умінь оцінювати свій емоційний стан в процесі спілкування з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, в тому числі з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я, аналізувати і оцінювати свої особистісні та професійні якості як майбутнього педагога, який здійснює свою професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Дослідження рівня готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти і педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (авторська анкета і опитування) дозволило дійти таких висновків: більшість студентів – майбутніх педагогів – незнайома з терміном «інклюзивна освіта», а досить великий відсоток опитаних студентів виступає проти спільного навчання здорових дітей і дітей з порушеннями стану здоров'я. При цьому результати опитування педагогів виявилися більш оптимістичними, оскільки педагоги загальноосвітніх організацій так чи інакше вже стикалися у своїй професійній діяльності з феноменом інклюзивної освіти. Однак більшість студентів відзначила, що вивчати особливості дітей з різними обмеженнями повинні всі студенти педагогічного ЗВО, оскільки якщо доведеться працювати в умовах інклюзивної освіти, то вони б вважали за краще бути більш підготовленими. Педагоги освітніх організацій відзначили, що під час їхнього навчання у закладах вищої освіти цьому питанню або зовсім не приділялося уваги, або розглядалися локально окремі аспекти інклюзивної освіти, особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Теоретичні положення і результати проведеного дослідження з виявлення ставлення студентів (майбутніх педагогів) і вже практикуючих педагогів до можливості роботи в умовах інклюзивного навчання лягли в основу розробленої нами моделі формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (рис. 1).

На думку низки дослідників, будь-яка система успішно функціонує і розвивається у разі дотримання визначених умов [2]. У педагогіці під умовами найчастіше розуміються чинники, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. А. Белкін, Л. Качалова, Н. Яковлева та інші дослідники вважають, що педагогічні умови сприяють успішному протіканню будь-якого процесу, створюють педагогічно комфортне середовище, забезпечують досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності [11]. Отже, формування готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти в рамках розробленої нами системи буде відбуватися більш ефективно у разі створення спеціального комплексу педагогічних умов.

Що стосується нашого дослідження, то під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність необхідних і достатніх заходів, які створюють найбільш сприятливе середовище для ефективної реалізації моделі формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

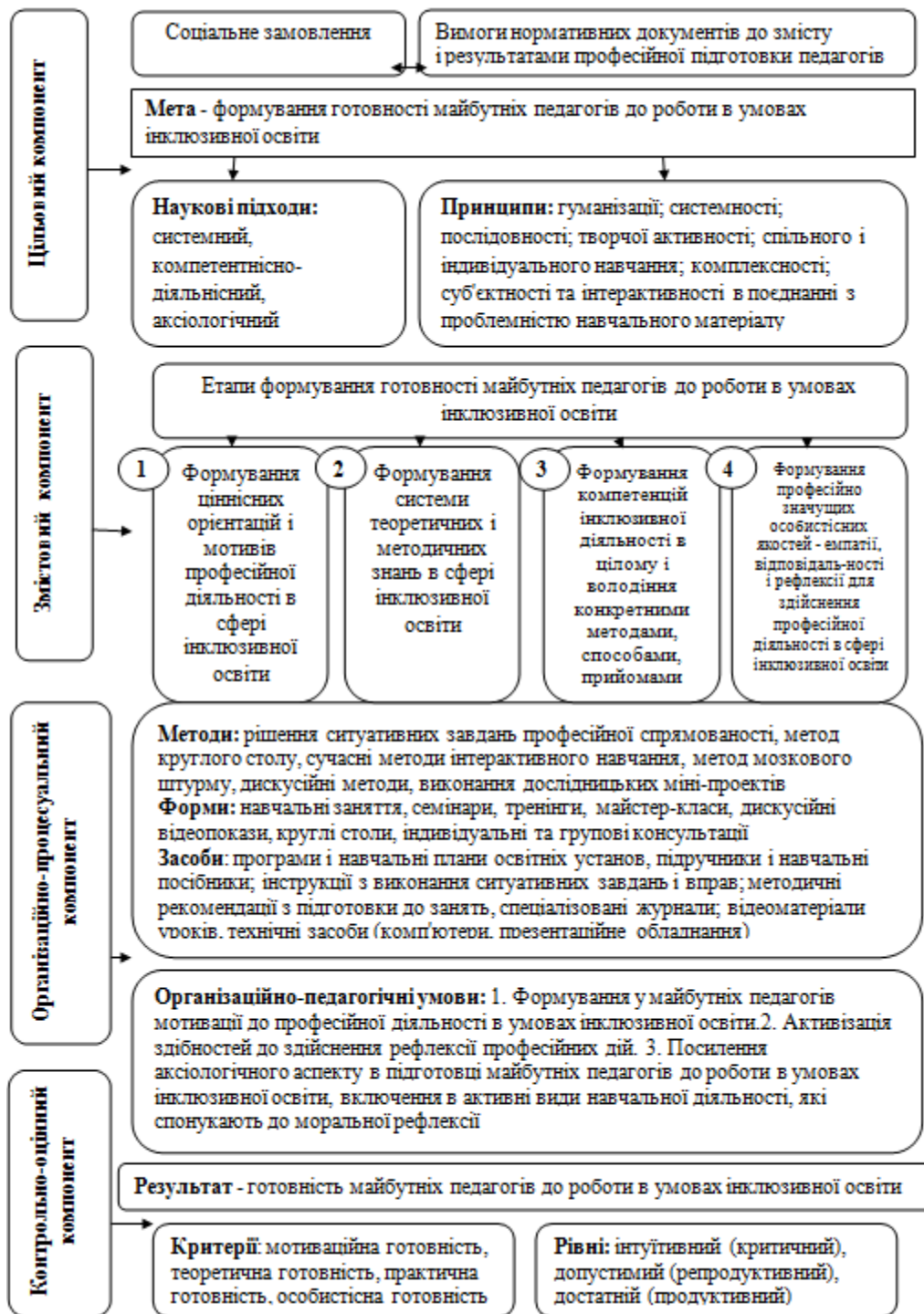


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти

Отже, на підставі вищевикладеного можна виділити такі педагогічні чинники формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти:

1) формування у майбутніх педагогів мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Як зазначає Л. Шишкіна, мотиви, що лежать в основі професійної спрямованості, неоднорідні за походженням і характером зв'язку з професією. Для стимулювання в процесі праці розвитку людини, розкриття і розширення її творчих сил необхідно, щоб центральними для неї були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом здійсненої праці, а у разі відсутності інтересу до процесу праці – мотиви боргу і суспільної необхідності [11].

Отже, під час організації практичної діяльності студентів необхідно домагатися того, щоб для них найбільш цікавим ставав основний зміст виконуваної діяльності, те, що становить її об'єктивний зміст, а не побічні обставини, які супроводжують дану діяльність;

2) активізація здібностей до здійснення рефлексії професійних дій. Згідно з оцінкою дослідників рефлексія охоплює в особистісній сфері людини як комунікативні процеси, так і процеси самосвідомості. На думку С. Кондратьєва і Б. Ломова, рефлексія є гарантом позитивних міжособистісних контактів, вона визначає такі партнерські особистісні якості, як проникливість, чуйність, терпимість, безоцінне прийняття і розуміння іншої людини [8]. Г. Щедровицький вказує на те, що рефлексія забезпечує взаєморозуміння і узгодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності, кооперації. В. Столін і К. Роджерс вважають, що рефлексія сприяє цілісності і динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати і гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко керувати ним. І. Семенов, С. Степанов та їх однодумці, досліджуючи рефлексивний розвиток, розробили такі форми практикумів, як рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, тренінг, інверсія, позиційна дискусія тощо [9].

Узагальнюючи вищесказане, можна дійти висновку, що наявність рефлексії дозволяє людині свідомо планувати, регулювати і контролювати своє мислення, оцінювати логічну правильність думок, вирішувати завдання, які без застосування рефлексії рішенням не піддаються. Професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає навчання прийомам педагогічної рефлексії на початковому етапі і поступове розширення досвіду педагогічної рефлексії протягом всього процесу навчання в закладі вищої освіти, необхідного для професійного саморозвитку і самовдосконалення;

3) посилення аксіологічного аспекту підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, їх концентрація на морально значущих подіях, включення в активні види навчальної діяльності, які спонукають до моральної рефлексії.

Низка дослідників проблем аксіології відзначає, що педагогічні цінності являють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність, які є пізнавальною системою, яка служить опосередкованою і сполучною ланкою між сформованим громадським світоглядом в галузі освіти і діяльності педагога [11].

На думку В. Сластьоніна, оволодіння такими цінностями можливе тільки в процесі здійснення педагогічної діяльності, в ході якої відбувається їх суб'єктивація, а рівень суб'єктивації стає показником особистісно-професійного розвитку педагога.

Як вважають С. Маслов і Т. Маслова, педагогічна аксіологія значною мірою змінює характер взаємодії вчителя з учнем. У центрі уваги виявляється не сума знань, умінь і навичок, а цілий комплекс життєво важливих цінностей, які стають показниками рівня вихованості та розвитку учня [3, с. 16]. Ціннісна зрілість педагога визначає ефективність його взаємодії з учнями в освоєнні необхідних їм цінностей, бажанні або небажанні дітей наслідувати приклад педагога, цілеспрямовано працювати над собою.

Для нашого дослідження дане методологічне підґрунтя має принципово важливий характер. Успішна інклюзивна практика можлива лише в тому разі, якщо сама інклюзія стає для педагога цінністю. Тільки тоді і в педагога, і в учнів (дітей з нормативним і порушеним розвитком) формуються цінності-цілі, цінності-засоби (цінності-відносини, цінності-якості і цінності-знання), що дозволяють їм бути соціально активними, орієнтуватися в навколишньому світі і досконало розрізняти якісну і ціннісну його неоднорідність. Посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзії дозволить надати їй професійно-гуманістичну спрямованість і забезпечити формування у педагогів професійних цінностей, орієнтованих на досягнення гуманістичних цілей і реалізацію гуманістичних принципів відносно дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Розроблена структурно-змістовна модель дозволяє створити цілісне уявлення про процес формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Використана література:

1. Акменс Л. А. Проблема впровадження інклюзивного навчання в регіонах : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2011. № 1, С. 11–19.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989.
3. Вербенец А. А. Від політики до практики інклюзивного навчання. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості. Харків, 2018. С. 15–18.
4. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск : СибАК, 2011. С. 87–92.

5. Гладуш В. А. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2015. № 1 (9). С. 73–79.
6. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. 3, С. 20–29.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 261 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
9. Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и самоуправления личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.
10. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
11. Федорова Є. Культивування громадянськості студентів з особливими потребами як фундамент у прагненні України до євроінтеграції. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. № 4 (2). С. 176–182.

References:

1. Akmens, L. A. (2011). Problema vprovadzhennia inkluzyvnoho navchannia v rehionakh.[The problem of implementing inclusive learning in the regions] Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, 1, 11–19. [in Ukrainian]
2. Babanskyi, Yu. K. (1989). Yzbrannye pedahohycheskye trudy.[Selected Pedagogical Works] Moskva: Pedahohyka. [in Russian]
3. Verbenets, A. A. (2018). Vid polityky do praktyky inkluzyvnoho navchannia.[From politics to the practice of inclusive learning] Rol i mistse psykholohii i pedahohiky u formuvanni suchasnoi osobystosti. Kharkiv, 15–18. [in Ukrainian]
4. Vorobeva, D. V. (2011). Poniatye psykholohycheskoi y professyonalnoi hotovnosti pedahohov v rabote s detmy s OVZ v ynkliuzyvnoi praktyke[The concept of psychological and professional readiness of teachers in working with children with disabilities in inclusive practice]. Lychnost, semia y obshchestvo: voprosy.[in Russian]
5. Hladush, V. A. (2015).Do pytannia formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha inkluzyvnoho zakladu.[To the question of formation of professional competence of teacher of inclusive institution] Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia, 1 (9). [in Ukrainian]
6. Kolupaieva, A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi.[Special education in Ukraine and modernization of the educational sector] Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 3, 20–29. [in Ukrainian]
7. Kolupaieva, A.A. (2009). Inkluzyvna osvita: realii ta perspektyvy.[Inclusive education: realities and perspectives] Kyiv: "Sammit-Knyha". [in Ukrainian]
8. Lomov, B. F. (1984). Metodolohycheskye y teoretycheskye problemy psykholohyy. [Methodological and theoretical problems of psychology] Moskva: Nauka. [in Russian]
9. Stepanov, S. Yu. (1983). Refleksyia v orhanyzatsyy tvorcheskoho myshleniia y samoupravleniia lychnosti. [Reflection in the organization of creative thinking and personal self-government] Voprosy psykholohyy, № 2, 35–42.
10. Ukraina, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly, [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]2018. [in Ukrainian]
11. Fedorova, Ye. (2014). Kultyvuvannia hromadianskosti studentiv z osoblyvymy potrebamy yak fundament u prahnenni Ukrainy do yevrointehratsii.[Cultivating citizenship of students with special needs as a foundation in Ukraine's desire for European integration] Porivnialna profesiina pedahohika, 4(2), 176–182. (Fedorova, E. (2014). [in Ukrainian]

Tsurkan T. H., Balaniuk N. S. Formation of future teachers' readiness for work in inclusive education conditions

In the social sense, inclusive education is revealed as follows: participation is the driving force of inclusion, inclusive education is aimed at overcoming unequal participation; an inclusive society is an open society that gives the individual the opportunity to become involved; inclusive education is a way into an inclusive society; The social mission of inclusive education is that it teaches children to work as a team, to communicate, to develop with others, to strive for unity, to appreciate diversity.

Inclusion in public relations and inclusion in education is now being implemented as a leading ideology of treating people with special educational needs in our country. However, the systematic implementation of inclusive education in Ukraine is extremely slow and rather uneven. Training for inclusive education is one of the prerequisites for inclusive education itself. The training of highly qualified specialists, able to work in the changed environment, involves the use of the model of formation of the readiness of future teachers to work in the conditions of inclusive education, built on the basis of systemic, competence-activity and axiological approaches. It is very important to take into account the organizational and pedagogical conditions that ensure the formation of such readiness. The need for professional training of teachers for the implementation of inclusive education is noted in modern educational policy. The problem of teachers' readiness to work in inclusive educational space is revealed in the article. The significance and urgency of the outlined problem is confirmed by the analysis of regulatory documents. The authors traced different positions on the interpretation of the definition of "readiness" and defined their own understanding of the concept. The criteria of teacher's readiness for inclusive pedagogical practice are outlined. The main components of future teachers' professional readiness to work in inclusive education are described in the article. The designed model of formation of future teachers' readiness to work in the conditions of inclusive education includes a set of pedagogical conditions, which are substantiated in the article.

Key words: *readiness, inclusive education, future teacher, inclusive educational space, teacher.*