

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.2.2.2>

## POZIOMU GOTOWOŚCI PRZYSZŁYCH WYCHOWAWCÓW DO PRACY W INTEGRACYJNEJ PLACÓWCE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

*Oksana Smotrova*

*asystent Katedry Pedagogiki Korekcyjnej i Edukacji Integracyjnej*

*Uniwersytet Narodowy im. Iwana Ohijenki w Kamieńcu Podolskim (Kamieniec Podolski, Ukraina)*

*ORCID ID: 0000-0003-4592-3899*

*e-mail: oksanasmotrova25@gmail.com*

**Adnotacja.** Artykuł poświęcono aktualnemu problemowi gotowości przyszłych wychowawców do realizacji ich aktywności zawodowej w integracyjnym procesie edukacyjnym. W szczególności przedstawiono opis wyników badania poziomu gotowości studentów uczelni do pracy w integracyjnym zakładzie wykształcenia wyższego. W artykule opisano następujące zadania badawcze: określenie stosunku przyszłych wychowawców do problemów edukacji integracyjnej; określenie poziomu gotowości przyszłych nauczycieli do pracy w systemie edukacji integracyjnej w wieku przedszkolnym (aspekt psychologiczny i metodyczny (pedagogiczny)); badanie poziomu trudności przyszłych wychowawców w zakresie edukacji integracyjnej; identyfikacja przyczyn i niedociągnięć w przygotowaniu przyszłych wychowawców do pracy w integracyjnej placówce edukacji przedszkolnej. Wskazano zastosowane metody badawcze do analizy wyników; zidentyfikowano i opisano składniki kompetencji zawodowych oraz poziomy gotowości przyszłych specjalistów do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Na podstawie wyników przeprowadzonych badań podsumowuje się, formułuje wnioski i określa obiecujące kierunki badań.

**Słowa kluczowe:** edukacja integracyjna, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, studenci uczelni, elementy kompetencji zawodowych, poziom gotowości do pracy, integracyjna placówka wychowania przedszkolnego.

## STANDARDS IN FUTURE EDUCATORS' READINESS TO WORK IN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

*Oksana Smotrova*

*Assistant at the Department of Special and Inclusive Education*

*Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University (Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsk region, Ukraine)*

*ORCID ID: 0000-0003-4592-3899*

*e-mail: oksanasmotrova25@gmail.com*

**Abstract.** The article is devoted to the topical problem of readiness of future educators to carrying out their own professional activity in an inclusive educational process. In particular, a description of the results of the study of the levels of readiness of higher education applicants to work in inclusive institutions of higher education is provided. The article describes the following objectives of the study: determining the attitude of future educators to the problems of inclusive education; identifying the level of readiness of future educators towards working in the system of preschool inclusive education (psychological and methodological (pedagogical) aspect); studying the level of difficulties of future educators regarding inclusive education; identifying the causes and shortcomings in the preparation of future educators to work in an inclusive preschool. The used research methods for the analysis of results are specified; the components of professional competence and levels of readiness of future professionals to work with children with special educational needs are identified and described. Based on the outcomes of the study, the results are summed up, conclusions are formulated; promising areas of research are identified.

**Key words:** inclusive education, children with special educational needs, applicants for higher education, components of professional competence, levels of readiness for work, inclusive preschool education institution.

## РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Oksana Smotrova*

*асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна)*

*ORCID ID: 0000-0003-4592-3899*

*e-mail: oksanasmotrova25@gmail.com*

**Анотація.** Статтю присвячено актуальній проблемі готовності майбутніх вихователів до здійснення власної професійної діяльності в інклюзивному освітньому процесі. Зокрема, подається опис результатів дослідження

рівнів готовності здобувачів вищої освіти до роботи в інклюзивному ЗВО. У статті описано такі завдання дослідження: визначення ставлення майбутніх вихователів до проблем інклюзивної освіти; виявлення рівня готовності майбутніх педагогів до роботи в системі дошкільної інклюзивної освіти (психологічний та методичний (педагогічний) аспект); вивчення рівня труднощів майбутніх вихователів стосовно інклюзивної освіти; виявлення причин та недоліків у підготовці майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному закладі дошкільної освіти. Вказуються використані методи дослідження для аналізу результатів; визначені та описані складові професійної компетентності та рівні готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. За результатами проведеного дослідження підводяться підсумки, формуються висновки; визначаються перспективні напрямки дослідження.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, здобувачі вищої освіти, компоненти професійної компетентності, рівні готовності до роботи, інклюзивний заклад дошкільної освіти.

**Вступ.** Питанню підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному освітньому просторі належить одне з провідних місць у практиці сучасної системи як національної освіти, так і освіти за кордоном. Саме педагог виступає тією ланкою, яка забезпечує ефективність навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в умовах інклюзії. Тому важливу роль відіграє підготовка майбутніх фахівців до здійснення власної професійної діяльності.

Аналіз літературних джерел та результатів практики впровадження інклюзивної освіти за кордоном засвідчує, що саме професійна підготовка майбутніх фахівців у ЗВО дозволяє забезпечити ефективне оволодіння інклюзивними компетентностями для успішної реалізації професійної діяльності (Яценюк, Козак 2019: 100, 101). Різноманітні аспекти проблеми підготовки та професійної компетентності педагогів являються предметом дослідження багатьох закордонних вчених: E. Avramidi, P. Bayliss, R. Burden, Paul A Bartolo, C. Forlin, D. Chambers, K. Keppens, E. Consuegra, R. Vanderlinde та ін. (Avramidi, Bayliss, Burden 2000: 280; Bartolo 2010: 144; Forlin, Chambers 2011: 18; Keppens, Consuegra, Vanderlinde 2019: 2)

В Україні питаннями підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії займаються багато науковців. Зокрема, І.І. Демченко визначає структуру професійної компетентності майбутніх фахівців у роботі з дітьми з ООП (Демченко, 2013: 359). О.В. Мартинчук висвітлює особливості формування у здобувачів вищої освіти професійно-особистісної готовності до роботи в сфері інклюзії (Аніщук, 2013: 215). Т.Г. Цуркан та Н.С. Баланюк розглядають структурно-змістовну модель формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (Цуркан, Баланюк, 2019: 268). Оскільки дошкільний вік є найбільш сприятливим для соціалізації дітей з особливостями у розвитку, тому вагомим значення набуває якісна професійна підготовка майбутніх вихователів до здійснення власної професійної діяльності.

**Метою статті** є опис результатів дослідження рівнів готовності майбутніх вихователів до забезпечення дошкільної інклюзивної освіти.

**Основна частина.** З метою виявлення рівня стану готовності майбутніх фахівців у закладі вищої освіти до роботи з дошкільниками з ООП в Україні наше дослідження спрямовувалось на з'ясування наступних завдань:

- визначити ставлення майбутніх вихователів до проблем, що стосуються інклюзивної освіти;
- виявити рівень готовності майбутніх педагогів до роботи в системі дошкільної інклюзивної освіти (психологічний та методичний (педагогічний) аспект);
- вивчити рівень труднощів майбутніх вихователів стосовно інклюзивної освіти;
- виявити причини та недоліки у підготовці майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному закладі дошкільної освіти.

– роботи в інклюзивному закладі.

Для визначення стану рівня готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному ЗДО дослідження проводилось на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Рівненського гуманітарного університету, Вінницького педагогічного університету імені М. Коцюбинського та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 012 Дошкільна освіта.

**Матеріал і методи досліджень.** Для розв'язання цих завдань було використано такі методи дослідження, як: методика вивчення готовності майбутнього корекційного педагога до роботи в реабілітаційному закладі О. Прядко, яку ми адаптували під наше дослідження; анкетування; аналіз письмових робіт; розв'язання проблемних ситуацій; твір.

Здійснивши аналіз різних підходів до проблем професійної підготовки педагогів до діяльності, ми виділили і вивчили три складові професійної компетентності: мотиваційно-ціннісний, змістовний та операційно-діяльнісний. Розглянемо їх детальніше.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** визначав: задоволеність обраною професією, ставлення до інклюзивної освіти; ставлення до дітей з ООП; ставлення до спільного перебування дітей з типовим розвитком із дітьми з ООП; ставлення до взаємодії у роботі команди супроводу.

**Змістовний компонент** визначав: загальну обізнаність стосовно інклюзивної освіти; знання про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП; знання та розуміння основних обов'язків, функцій та специфіки роботи вихователя інклюзивного закладу; знання про особливості роботи з сім'ями дітей груп інклюзивних закладів дошкільної освіти.

**Операційно-діяльнісний компонент** визначає: сформованість вмінь професійної діяльності для роботи в групі інклюзивного закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО), а саме: проведення занять з такою групою; планування корекційно-розвиткових цілей; добір корекційно спрямованих методів навчання та виховання; реалізація індивідуального підходу; співпраця з командою фахівців психолого-педагогічного супроводу, в тому числі з батьками дітей.

Для здійснення ґрунтовного аналізу стану готовності майбутніх педагогів до роботи в групі інклюзивного ЗДО було розроблено: компоненти, критерії та показники готовності вихователів до роботи.

Зазначимо, що аналіз сформованості професійних компетентностей здійснювався за розробленими у процесі дослідження складовими і відповідними їм критеріями та показниками.

Відповідно до виділених критеріїв ми визначили рівні готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливостями у розвитку в інклюзивному ЗДО.

**Високий рівень** передбачав позитивне налаштування на роботу в інклюзивному ЗДО; емоційне прийняття і розуміння дітей з ООП; володіння знаннями особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП; володіння теоретичними знаннями з питань інклюзивної освіти; розуміння і знання основних обов'язків вихователя групи інклюзивного ЗДО та особливостей роботи в системі інклюзивної освіти в цілому; вміння виконувати завдання на продуктивному рівні; вміння планувати та реалізовувати корекційно-розвиткові цілі занять; вміння реалізовувати індивідуальний підхід у роботі; вміння створювати позитивну атмосферу в групі; вміння добирати та запроваджувати корекційно-спрямовані методи навчання та виховання; вміння співпрацювати в команді спеціального супроводу; вміння налагоджувати партнерські та дружні стосунки з батьками дітей груп інклюзивного ЗДО; вміння складати план самоосвіти.

**Середній рівень** передбачав позитивне налаштування на роботу в інклюзивному ЗДО; емоційне прийняття дітей з ООП; неповне володіння знаннями особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП; недостатнє володіння теоретичними основами з питань інклюзивної освіти; розуміння і знання основних обов'язків вихователя групи інклюзивного ЗДО та особливостей роботи в системі інклюзивної освіти в цілому; вміння працювати лише на репродуктивному рівні; вміння частково планувати та реалізовувати корекційно-розвиткові цілі занять; вміння реалізовувати індивідуальний підхід у роботі; вміння створювати позитивну атмосферу в групі; вміння добирати та запроваджувати корекційно спрямовані методи навчання та виховання; вміння співпрацювати в команді спеціального супроводу; вміння налагоджувати партнерські та дружні стосунки з батьками дітей групи інклюзивного ЗДО; вміння складати план самоосвіти.

**Низький рівень** передбачав відсутність усвідомлення готовності до роботи в інклюзивному ЗДО; не досить виразний інтерес до виховання дітей з ООП; не усвідомлення більшості проблем, які розв'язує інклюзивна освіта; не вміння усвідомлено застосовувати набуті знання та навички в практичній діяльності, а саме: відсутність розуміння і вміння планувати та реалізовувати корекційно-розвиткові цілі, використання корекційно спрямованих методів у навчанні та вихованні; не розуміння доцільності співпраці з фахівцями, що забезпечують проведення корекційно-розвиткових занять; вибіркові знання стосовно використання різноманітних стратегій роботи з батьками у конкретних ситуаціях; не розуміння застосування індивідуального підходу в залежності від виду особливостей психофізичного розвитку; відсутність зацікавлення та доцільності взаємодії в команді фахівців психолого-педагогічного супроводу; не усвідомлення планування документації стосовно самоосвіти.

Для визначення стану **мотиваційно-ціннісного компонента** було використане анкетування. Його питання передбачали: виявлення задоволеності обраною професією; ставлення майбутніх фахівців до самої особистості дитини з ООП; до впровадження інклюзивної освіти в цілому; до перебування в групі дітей з ООП з такими, що мають типовий розвиток.

Анкетування допомогло нам з'ясувати ставлення студентів до проблем, що стосуються інклюзивної освіти. Запитання містили такий зміст: чи задоволені майбутні фахівці обраною професією; які почуття у майбутніх фахівців виникають до дітей з ООП; де на їх думку повинні перебувати діти з ООП; яким чином буде відбуватись виховання дітей з ООП спільно із дітьми з типовим розвитком; вказати переваги чи недоліки спільного виховання для дітей з типовим розвитком; визначити ставлення батьків дітей з типовим розвитком до перебування такої дитини в групі; вказати труднощі роботи вихователя в групі інклюзивного ЗДО.

**Результати та їх обговорення.** Так, респондентам було запропоновано дати розгорнуту відповідь на запитання: чи подобається їм обрана професія? Результати опитування показали, що 56% опитуваних задоволені своєю професією, але на даному етапі навчання; 34% – зауважили, що не помилились у виборі професії вихователя, що налаштовані зіштовхнутись з реаліями сучасної системи дошкільної освіти; 4% здобувача вищої освіти зауважили, що готові після закінчення навчання перекваліфікуватись на іншу спеціальність та 6% – ще не визначились. Отже, статистика показує, що більшість респондентів все ж таки задоволені обраною професією, що безумовно є хорошою передумовою позитивного налаштування до оволодіння професійними компетентностями майбутньої професії.

За результатами опитування ми визначили, що більшість респондентів (95%) виявили прихильне відношення до цієї категорії дітей. На нашу думку, це може бути пов'язано з їхнім безпосереднім або опосередкованим знайомством з дітьми з ООП. Проте таке практичне знайомство ще не є гарантом їх правильних уявлень про самих дітей. 5% опитуваних виказали своє протиріччя по відношенню до дітей з ООП.

94% респондентів зауважують що діти з ООП повинні перебувати у масових закладах освіти. Ми вважаємо, що такі результати пов'язані з тим, що сама модель інклюзії набула широкого розголосу і респонденти



виказують не так своє бачення, як самий принцип інклюзії. 6 % наголошують, що лише відвідування закладів спеціальної освіти надасть можливість дітям з особливостями у розвитку отримати кваліфіковану допомогу. Аналізуючи деякі роботи, ми прийшли до висновку, що такі відповіді є результатом того, що респонденти були свідками (безпосередньо чи опосередковано) негативного практичного досвіду перебування дітей з ООП в масових закладах освіти. На жаль, це ще раз підтверджує реалії стихійної інтеграції.

Аналіз результатів дослідження показав, що 80 % опитуваних підтримують ідею спільного виховання дітей з ООП та дітей з типовим розвитком, 14 % – не вбачають значних покращень у розвитку таких дітей, оскільки не вірять в національну систему впровадження інклюзивної освіти. У 3 % респондентів виникають сумніви стосовно тих реалій, з якими вони можуть зіштовхнутись в процесі такого перебування дітей обох категорій, а решта (3 %) – не змогли дати обґрунтовану відповідь на це запитання. Отже, хоча більшість опитуваних підтримують саму ідею спільного виховання дітей, але це може мати формальний характер.

За результатами дослідження ми виявили, що 70 % респондентів вбачають здебільшого лише переваги у спільному вихованні обох категорій дітей. 26 % – зазначили, що переваги і недоліки є нерозривним елементом такого перебування. 4 % опитуваних наголошують на великому тягарі на плечі педагогічних працівників. Отже, як ми бачимо, більшість майбутніх фахівців розуміють, що спільне перебування дітей з ООП разом із дітьми з типовим розвитком принесе в більшості лише переваги для них.

На запитання ставлення батьків дітей із типовим розвитком до перебування дитини з ООП в групі лише 22 % виступають за розуміння батьків, 48 % респондентів відповіли, що батьки будуть налаштовані неоднозначно: частина підтримає, а інша – поставиться скептично. 21 % опитуваних впевнені лише на негативному налаштуванні батьків, а 9 % вказують на байдужість батьків в цьому питанні. Це є свідченням дещо упередженого ставлення до батьків.

Останнім питанням, яке пропонувалось для опитування стосувалось труднощів, з якими може зіштовхнутись вихователь у роботі в групі інклюзивного ЗДО. Так, 42 % вважають, що виникнуть проблеми в психологічному кліматі колективу дітей, 37 % опитуваних убачають проблему у відсутності професійних компетентностей роботи, 16 % здобувачів настроєні на труднощі порозуміння з батьками дітей, 5 % – убачають труднощі саме в небажанні вихователя брати на себе таку відповідальність. Аналіз опитування вказує, що здобувачі вищої освіти найбільш проблемним виділяють психоемоційний і професійний компоненти вихователя у роботі в групі інклюзивного ЗДО.

Підсумовуючи все вище висвітлене, ми бачимо, що всі студенти проявляли активність і щирість при виконанні цього завдання.

Для визначення стану **змістовного компонента** готовності була використана анкета та письмові роботи. Зміст цих запитань був спрямований на виявлення: уявлень та знань про психофізичний розвиток дітей з різними особливостями у розвитку; ставлення до інклюзивної освіти в цілому, та дошкільної як першооснови; визначення ролі вихователя в психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП; розуміння і готовності до виконання окремих елементів роботи вихователя у відповідній групі.

Результати дослідження свідчать, що більшість опитуваних (90%) мають цілком реальні уявлення та елементарні знання про категорії порушень психофізичного розвитку дітей з ООП, 10 % – мало поінформовані в цьому питанні. У процесі бесіди ми визначили, що майбутні фахівці безпосередньо знайомі з тими чи іншими категоріями порушень, оскільки або навчалися з такими дітьми в закладах загальної середньої освіти, або контактували з ними тією чи іншою мірою. Варто зазначити, що великого значення у досягненні таких результатів відіграло введення в навчальне навантаження здобувачів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» на 3 курсі дисципліни «Основи корекційної педагогіки». Отже, опитувані переважно володіють теоретичними відомостями стосовно дітей з ООП, зокрема, категоріями порушень їх психофізичного розвитку (причини порушення, система закладів для дітей з ООП та ін.)

Вагомим аспектом дослідження було з'ясувати ставлення майбутніх вихователів до дошкільної інклюзивної освіти. Їм було запропоновано описати власні міркування щодо значення інклюзії для української системи освіти у вигляді твору. Результати дослідження виявили, що більшість респондентів (95 %) вважають інклюзивну освіту шляхом максимальної соціалізації дітей з ООП. 65 % здобувача вищої освіти у своїх творах відзначають позитивний вплив інклюзивної освіти на наше суспільство в цілому, а 15 % – досить прониклися виконанням цього завдання і описали проблеми, які на їхню думку, існують в нашому соціумі стосовно ефективного запровадження інклюзивної освіти. 5 % респондентів зазначають, що хоча і усвідомлюють користь впровадження інклюзії в освітній процес, але водночас відчують страх відносно роботи з дитиною з ООП в інклюзивному ЗДО. Отже, ми з'ясували, що більшість майбутніх вихователів виділяють і розуміють основні аспекти, які характеризують інклюзивну освіту, усвідомлюють її значення.

Опитуваним пропонувалось дати відповідь на питання, яку роль вони як вихователі, будуть виконувати в інклюзивному ЗДО. Думки 80% респондентів зводяться до гуманістичних принципів виховання по відношенню до дітей з ООП, але водночас залишатися вимогливим і не пристосовуватись до особливостей розвитку дитини. 5 % здобувачів вищої освіти вважають, що вихователь – це захисник, товариш і другою мамою для дитини. 98 % опитаних наголошують, що вихователь – ключова особа, яка відповідає за формування колективу в групі. Лише 65 % – вказують, що вихователь відповідає за реалізацію в навчально-виховному процесі корекційно-розвиткового виховання та навчання.

Усі майбутні фахівці звертають значну увагу на тісну співпрацю вихователя з командою спеціального психолого-педагогічного супроводу. Так, аналіз результатів опитування засвідчує, що більшість опитаних

(70 %) розуміють функції вихователя інклюзивного ЗДО, а решта респондентів зводять посадові обов'язки лише до посилення уваги щодо дітей з ООП.

Зазначимо, що хоча і більшість здобувачів вищої освіти розуміють значення інклюзивної освіти, умов ефективного її впровадження, але майже половина до кінця не усвідомлює своїх безпосередніх обов'язків, функцій в реалізації інклюзії в сфері дошкільної освіти. Це свідчить про те, що частина студентів навіть на теоретичному рівні не готові до організації спільної діяльності дітей з ООП разом з дітьми з типовим розвитком.

Наступним завданням дослідження було виявлення стану **операційно-діяльнісного компонента**. Його показником виступало володіння системою фахових компетентностей для роботи у відповідному закладі.

Майбутнім фахівцям пропонували виконання практичних завдань, які відповідають обов'язкам вихователів груп інклюзивних ЗДО. Згідно з нормативною базою вихователю повинен, зокрема: проводити заняття з групою інклюзивного ЗДО; реалізовувати корекційно-розвиткові цілі; добирати та запроваджувати корекційно спрямовані методи навчання та виховання; реалізовувати прийоми індивідуального підходу; створювати позитивну атмосферу в групі дітей; організовувати дитячі розваги, ігри, дозвілля; співпрацювати з членами команди, в тому числі з батьками дітей.

Відповідно до цих обов'язків нами було розроблено такі завдання: скласти план самоосвіти вихователя групи інклюзивного ЗДО; розробити тематику консультацій для батьків дитини з ООП; розробити тематику бесіди з дошкільниками; у запропонованій темі заняття визначити корекційно-розвиткові цілі для дітей з ООП (в залежності від виду порушення).

Зазначимо, що більшість студентів досить відповідально поставились до виконання цих завдань, що вказує на розуміння ними вагомості роботи у відповідних групах.

Результати дослідження засвідчують, що 90 % опитаних розуміють сам принцип підготовки до прийому у свою групу дитини з ООП, з них 65 % вміло та послідовно визначають етапи такої підготовки, обґрунтовують її. 25 % зазначають, що будуть із задоволенням і бажанням готуватися до приходу такої дитини, проте у них не простежується послідовність цієї підготовки, вона набуває хаотичного характеру. Отже, здобувачі вищої освіти мають бажання працювати з дітьми з ООП, але результати виконаних завдань практичного спрямування засвідчують на наявність прогалин в знаннях. 10% респондентів не виконали завдання, що пояснюється відсутністю мотивації до інклюзивної освіти. Зазначимо, що здобувачі вищої освіти вміло та якісно опрацьовували відповідну літературу при підготовці до виконання завдання. Це вказує як на серйозне і відповідальне відношення майбутніх фахівців стосовно власної організації навчального процесу, так і на наявність вміння використовувати літературні джерела під час підготовки до виконання професійних обов'язків.

Під час розроблення тематики консультацій для батьків дітей з ООП (залежно від виду порушення) майбутнім вихователям пропонувалось змодельовати ситуацію, у якій вони постають як повноцінні фахівці. За результатами дослідження 70 % майбутніх фахівців успішно виконали завдання: з них 30 % – виконали завдання на високому рівні, а саме: підібрані теми відповідали змісту консультації; формулювання тем відповідало основним і гострим питанням, які можуть виникати в навчально-виховному процесі дітей з ООП; дотримання послідовності тем; застосування творчого підходу до виконання завдання, 40 % – виконали завдання на достатньому рівні, оскільки показали репродуктивні знання. 25 % – на середньому рівні, оскільки теми консультацій не мали чіткого формулювання, була відсутня послідовність запропонованих тем, спостерігалась деяка невідповідність між темою і змістом самої консультації. 5 % – виявили низький рівень. Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що майбутні фахівці при бажанні і правильному налаштуванні ефективно включаються в процес виконання різноманітних завдань, спрямованих на реалізацію ефективності інклюзивної освіти.

Як свідчать результати, майже всі опитувані (97 %) лише формально планують корекційно-розвиткові цілі навчального процесу, що вказує на методичну неготовність здобувачів вищої освіти до виконання цього завдання.

Підсумовуючи все вище висвітлене, ми бачимо, що у майбутніх фахівців найкраще сформований мотиваційно-ціннісний компонент готовності до роботи у порівнянні із змістовним та операційно-діяльнісним, що свідчить про виражене позитивне налаштування до дітей з ООП в цілому та їх присутності в умовах дошкільної інклюзивної освіти. Зазначимо, що мотивація виступає тим стимулом, який спонукає здобувачів вищої освіти до пізнавальної активності в навчальному процесі ЗВО. А це, зі свого боку, сприяє формуванню педагогічної спрямованості, що виступає базовим утворенням в структурі особистості фахівця та орієнтує його на дитину як на цінний скарб. Результати дослідження змістовного компоненту вказують, що хоча і здобувачі вищої освіти володіють базовими знаннями про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, проте не досить обізнані стосовно специфіки діяльності вихователя в інклюзивному ЗДО. Найбільш несформованим виявився операційно-діяльнісний компонент готовності. Це свідчить про відсутність належного теоретико-методологічного підґрунтя підготовки майбутніх фахівців до роботи у мовах інклюзивної освіти.

**Висновки.** Отже, отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що сформованість компонентів готовності зазначеної категорії здобувачів вищої освіти знаходяться переважно на середньому і низькому рівнях. Це свідчить про необхідність проведення цілеспрямованої теоретико-методологічної підготовки майбутнього фахівця до роботи в системі інклюзії. Лише професійна організація освітнього процесу здобувачів вищої освіти забезпечить формування інклюзивних компетентностей діяльності вихователя. Перспективним напрямом дослідження буде розроблення змісту підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах дошкільної інклюзивної освіти.

## Список використаних джерел:

1. Анішук А.М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 5. С. 213-218. URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jtVqkXRlr8gJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD%3D1%26Image\\_file\\_name%3DPDF/Nzspp\\_2013\\_5\\_39.pdf+&cd=3&hl=uk&ct=clnk&gl=ua](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jtVqkXRlr8gJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF/Nzspp_2013_5_39.pdf+&cd=3&hl=uk&ct=clnk&gl=ua) (дата звернення: 20.06.2021)
2. Демченко І.І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип.64. с. 358-364. URL: [file:///C:/Users/Oksana%20Smotrova/Downloads/znppn\\_2013\\_64\\_77%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Oksana%20Smotrova/Downloads/znppn_2013_64_77%20(2).pdf) (дата звернення: 20.06.2021 )
3. Цуркан Т.Г., Баланиук Н.С. Формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип.70. С. 264-269. DOI: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.62>.
4. Яценюк Л.І., Козак Р.С. Впровадження інклюзивної освіти: досвід зарубіжжя. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3 (99). С. 99-101. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-99-3-99-102>.
5. Avramidi E., Bayliss P., Burden R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. 2000. № 16(3). S. 277-293. URL: <https://pileidou.files.wordpress.com/2013/11/teachers-attitudes-towards-the-inclusion.pdf> (дата звернення 21.06.2021)
6. Bartolo Paul A. The process of teacher education for inclusion: the Maltese experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2010. V.10. S. 139-148. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01163.x>
7. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: *Increasing knowledge but raising concerns*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. № 39(1). S. 17-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
8. Keppens K., Consuegra E., Vanderlinde R. Exploring student teacher's professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International journal of inclusive education*. 2019. V.25(10). S. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186>

## References:

1. Anishchuk A.M. Pidhotovka maibutnix vykhovateliv do roboty z ditmy v umovakh inkluzivnoi osvity [Preparation of future educators to working with children in an inclusive education]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. 2013. № 5. S. 213-218. URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jtVqkXRlr8gJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD%3D1%26Image\\_file\\_name%3DPDF/Nzspp\\_2013\\_5\\_39.pdf+&cd=3&hl=uk&ct=clnk&gl=ua](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jtVqkXRlr8gJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF/Nzspp_2013_5_39.pdf+&cd=3&hl=uk&ct=clnk&gl=ua) (data zvernennia: 20.06.2021)
2. Demchenko I.I. Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do zasvoiennia pedahohichnykh zasad inkluzivnoi osvity [Preparation of the future primary school teacher for mastering the pedagogical principles of inclusive education]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. 2013. Vyp.64. s. 358-364. URL: [file:///C:/Users/Oksana%20Smotrova/Downloads/znppn\\_2013\\_64\\_77%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Oksana%20Smotrova/Downloads/znppn_2013_64_77%20(2).pdf) (data zvernennia: 20.06.2021)
3. Tsurkan T. H., Balaniuk N. S. Formuvannia hotovnosti maibutnix pedahohiv do roboty v umovakh inkluzivnoi osvity [Development of readiness of future teachers to working in the conditions of inclusive education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 2019. Vyp.70. S. 264-269. DOI: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.62>.
4. Iatseniuk L.I., Kozak R.S. Vprovadzhenia inkluzivnoi osvity: dosvid zarubizhzhia [implementation of inclusive education: experience abroad]. *Nova pedahohichna dumka*. 2019. № 3 (99). S. 99-101. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-99-3-99-102>.
5. Avramidi E., Bayliss P., Burden R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. 2000. № 16(3). S. 277-293. URL: <https://pileidou.files.wordpress.com/2013/11/teachers-attitudes-towards-the-inclusion.pdf> (data zvernennia 21.06.2021)
6. Bartolo Paul A. The process of teacher education for inclusion: the Maltese experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2010. V.10. S. 139-148. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01163.x>
7. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: *Increasing knowledge but raising concerns*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. № 39(1). S. 17-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
8. Keppens K., Consuegra E., Vanderlinde R. Exploring student teacher's professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International journal of inclusive education*. 2019. V.25(10). S. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186>