

activities]. Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky [Actual problems of sociology, psychology, pedagogy], 19, 252–257 [in Ukrainian].

40. Tsys, D. I. (2011) Vykorystannia narodnoho dosvidu vykhovannia u protsesi zdorov'iazberezhennia ditei doshkilnoho viku [The use of folk experience of education in the process of health care of preschool children]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H.Shevchenka [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko], 91, 465–467 [in Ukrainian].

41. Yahodnikova, V. V. (2009) Ya Interaktyvni formy i metody navchannia u vyshchyi shkoli [Interactive forms and methods of learning in higher education], 80 [in Ukrainian].

42. Yahupov, V.V. (2015) Sub'iektivist uchniv yak osnovna determinanta dystantsiinoho navchannia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [The subjectivity of students as the main determinant of distance learning in the vocational education system]. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy [Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. V.O. Radkevych ta in (Ed.), 11, 29–36 [in Ukrainian].

43. Yaroshynska, O. (2011) Seredovyshchnyi pidkhid v profesiinii osviti : teoretychni zasady ta perspektyvy vprovadzhennia [Environmental approach in professional education: theoretical principles and prospects of implementation]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of modern teacher training], 4, 104–109 [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:[36-051+37-051]:37.043.2(045)

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕР ДО
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

© Волкова К.

Інформація про автора:

Катерина Волкова: ORCID: 0000-0003-1905-3295,
volkova.katya@meta.ua; кандидат педагогічних наук, доцент, завдувач
кафедри соціальної роботи.

DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-18

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Проведено аналіз наукових праць та нормативних документів щодо стану функціонування інклюзивної освіти. Визначено актуальні проблеми розбудови інклюзивного освітнього середовища, принципи підготовки фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Розроблено модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка враховує специфіку професійної взаємодії із дітьми з особливими освітніми потребами. Висвітлено та обґрунтовано блоки моделі, їх змістове навантаження: цільовий (мета і завдання), теоретико-методологічний (методологічні підходи й принципи), змістово-процесуальний (педагогічні умови, зміст, форми, методи (емоційного та когнітивного впливу, набуття досвіду)), результативний (критерії, показники, рівні). Ґрунтовно прокоментовано педагогічні умови реалізації формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: підтримка позитивної мотивації в майбутніх фахівців щодо прояву педагогічної творчості в професійній діяльності в процесі інклюзивної освіти; корекція на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування у майбутніх фахівців уявлення про специфіку діяльності в процесі інклюзивної освіти; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу через упровадження інноваційних методів та форм підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Висвітлені компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), які є основою для визначення критеріїв та показників сформованості досліджуваного явища.

Ключові слова: модель, готовність, майбутні фахівці, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

Kateryna Volkova «The model for forming the readiness of future pedagogical and social specialists for professional activity in the conditions of inclusive education».

Abstract. The article is dedicated to the problem of training future specialists of pedagogical and social areas for professional activity in an inclusive environment. It was analyzed the scientific works and normative documents on the state of functioning inclusive education. It was defined the actual problems of development of inclusive educational environment and principles of specialist's preparation for professional activity in inclusive educational environment. A model of the formation of the readiness of future pedagogical and social specialists for professional activity in the conditions of inclusive education has been developed, which takes into account the specifics of professional interaction with children with special educational needs. The blocks of the model, their content load are highlighted and substantiated: target (goal and task), theoretical-methodological

(methodological approaches and principles), content-processual (pedagogical conditions, content, forms, methods (emotional and cognitive impact, gaining experience)), effective (criteria, indicators, levels). Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future specialists for professional activities in the conditions of inclusive education are thoroughly commented: support of positive motivation in future specialists regarding the manifestation of pedagogical creativity in professional activities in the process of inclusive education; correction based on the contextual approach of the content of educational disciplines regarding the formation of future professionals' idea of the specificity of activities in the process of inclusive education; activation of subject-subject interaction of participants in the educational process through the introduction of innovative methods and forms of training future specialists for professional activities in the conditions of inclusive education. The components of the readiness of future specialists for professional activity in the conditions of inclusive education (motivational, cognitive, active, reflective) are highlighted, which are the basis for determining the criteria and indicators of the formation of the phenomenon under study.

Keywords: model, readiness, future specialists, inclusive education, children with special educational needs.

Актуальність дослідження. У Національній стратегії розвитку освіти у Україні на період до 2021 року [18] якісну освіту було визнано необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, а серед гострих проблем, які стримують розвиток і перешкоджають становленню якісної освіти в Україні, зазначено обмеженість доступу до освіти окремих категорій населення (діти, які проживають у сільській місцевості, діти з особливими освітніми потребами, обдарована учнівська молодь, діти мігрантів). Відповідно, були поставлені завдання – створення безпечного освітнього середовища та організація функціонування ефективної системи інклюзивної освіти, за умови, що «сучасна загальна середня освіта виступає пріоритетною сферою накопичення знань та формування вмінь, створення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку творчих здібностей кожного громадянина, виховання в ньому працелюбності та високих моральних принципів» [31, с. 34].

Інклюзивна модель освіти, згідно з міжнародними документами, має забезпечити соціальний, емоційний та когнітивний розвиток особистості

через урахування потенційних можливостей та індивідуальних особливостей розвитку кожної особи, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним суб'єктом соціального середовища. Розвиток таких якостей можливий саме у інклюзивному суспільстві, ознакою якого є забезпечення рівних можливостей для усіх суб'єктів, включених у процес інклюзивної освіти, зокрема на засадах гендерної рівності.

Реалізація Цілей сталого розвитку та принципів інклюзії, спрямованих на досягнення нової якості освітніх процесів, стала можлива саме завдяки забезпеченню гендерної рівності, яка є сполучною ланкою між поняттями «доступність», «можливості», «толерантність» та «рівність». Важливо, що необхідність успішного соціального розвитку особистості з порушеннями розвитку, розвиток її соціальної активності та її готовність до соціальної мобільності зосереджують увагу на вирішенні проблем надання рівних можливостей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз основних досліджень і публікацій. За час упровадження інклюзивної освіти в Україні було активізовано у відповідність до стандартів, визнаних міжнародною спільнотою, законодавчу базу України, що позитивно вплинуло на перехід до соціальної моделі надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами, яка на відміну від медичної моделі зосереджує увагу на бар'єрах, які існують у середовищі й викликають труднощі, а не на самому порушенні. Так, у сфері освіти варто відмітити Закон України «Про освіту» (2017), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (2013), «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021).

В той же час проведені наукові дослідження, присвячені різним аспектам інклюзивної освіти (М. Андреева, О. Рассказова, Н. Софій,

М. Чайковський та інші), вагоме місце серед яких зайняли дисертаційні дослідження з питань підготовки відповідних кадрів: вихователів та педагогів (І. Демченко, З. Шевців, М. Бевзюк, М. Буйняк, О. Дорошенко), корекційних педагогів і фахівців зі спеціальної освіти (М. Берегова, О. Мартинчук, Г. Мицик) та інших фахівців реабілітаційних центрів.

Переосмислення традиційних уявлень про підготовку здобувачів вищої освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі на засадах гендерної теорії відображені у наукових дослідженнях (Т. Говорун, І. Грабовської, М. Марусинець та ін).

Проте, як показує дослідження потреб стейкхолдерів у забезпеченості якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання, проведене на замовлення Державної служби якості освіти України (грудень 2020-січень 2021 рр.) [9], у якому проаналізовано чинники організації якісного інклюзивного навчання (наявність нормативно-правової бази, підготовка кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти, раннє виявлення особливих освітніх потреб та підготовка батьків до взаємодії з фахівцями; формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП), наявність матеріально-технічного забезпечення у закладі та готовність до співпраці усіх учасників освітнього процес), залишається ще достатньо проблем, вартих уваги науковців і педагогів-практиків.

У даних вище згаданого дослідження зазначено, що «педагоги нерідко потребують супроводу фахівців-дефектологів, практичних психологів та інших релевантних спеціалістів, які могли би допомогти покращити взаємодію вчителя з учнями, які мають ООП» [9, с.8].

Щодо наявності професійно підготованих фахівців, то вчителі є мотивованими підвищувати свої компетенції та знання у сфері інклюзивної освіти, однак їм не вистачає системної підтримки, а фахівці інклюзивно-ресурсних центрів потребують методичної підтримки та активізації співпраці із закладами освіти, зворотного зв'язку від педагогів щодо якості, доступності та практичного втілення висновків ІРЦ.

Серед різних категорій сімей, щодо позиції наявності освітніх бар'єрів для дітей з ООП, найбільш вразливими визначено родини внутрішньо переміщених осіб, сім'ї, у яких дорослі члени родини мають порушення розвитку (інтелектуальні, психічні тощо), а також сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах, дітей із яких влаштовують в установи інтернатного типу.

Отже, актуальними проблемами впровадження інклюзивної освіти є: недостатній рівень підготовки педагогічних працівників, психологічних служб закладів освіти для роботи з особами з ООП; нестача досвідчених фахівців в інклюзивно-ресурсних центрах, упередженість у ставленні до безбар'єрності, інклюзії та низький рівень поширення культури прийняття серед учасників освітнього процесу; низький рівень залученості батьків та опікунів до освітнього процесу та недостатній рівень інтеграції досвіду батьків до організації навчання дітей; присутні дискримінація та булінг у закладах освіти щодо дітей з ООП та інші.

Однією з сфер, яку можемо вирішити в межах своєї компетентності – недостатній рівень підготовки педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзивної освіти.

На сьогодні формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти посідає одне із ключових завдань вищої освіти, адже від свідомого особистісного та професійного ставлення майбутніх вихователів, учителів, соціологів залежить успішна адаптація дітей з ООП серед здорових однолітків, їх соціалізації та індивідуальний розвиток відповідно до можливостей та потреб.

Відтак виникає потребу в застосуванні спеціальної моделі формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Мета статті. Розробити та теоретично обґрунтувати модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти зумовлює необхідність розробки моделі формування готовності фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оскільки саме моделювання, як метод пізнання, дозволяє виокремити структуру означеного процесу із її складовими елементами: метою, принципами, етапами, функціями, умовами.

Моделювання як метод пізнання було об'єктом досліджень О. Біляковської, Т. Гуковської, А. Лопатьєва, М. Саєнко, П. Сікорського та інших: «вивчення певного об'єкта за допомогою спостережень або експериментів, проведених з його моделлю» [21, с. 129]; «метод дослідження реальних і абстрактних об'єктів-прототипів на умовних образах, схемах, фізичних об'єктах, що відрізняються від прототипу, але аналогічні йому за будовою чи типом поведінки, із застосуванням методів аналогії, теорії подібності й теорії обробки даних експерименту» [17, с. 5].

Застосування методу моделювання у педагогіці дає можливість детально проаналізувати та оцінити основні етапи освітнього процесу, його елементи та діяльність суб'єктів задля оптимізації та підвищення результативності.

Нам імпонують вимоги до розробки моделі та моделювання за Є. Хриковим: адекватність («відповідність моделі наявному стану вирішення проблеми, тенденціям розвитку освіти, наявному стану теоретичної розробки проблеми»); понятійна визначеність моделі («передбачає, що дослідник визначає систему понять, яка обумовлює основні структурні компоненти моделі та створює умови для комплексного та цілісного опису теоретичної та нормативної моделі експериментальної системи»); універсальність («здатність моделі забезпечити досягнення результату у всіх освітніх установах, на підвищення ефективності діяльності яких спрямоване дослідження»); «спрямованість на інтенсифікацію функціонування досліджуваної системи»; технологічність («передбачає, що

модель висвітлює послідовність дій, їх етапи, засоби та форми, алгоритми реалізації завдань формуючого експерименту»); повнота («модель повинна відбивати всі основні компоненти досліджуваного об'єкту та їхні взаємозв'язки»); «відповідність моделі експериментальної системи методології дослідження»; інформативність («розроблена модель повинна містити всю необхідну для її реалізації в освітній та управлінській діяльності інформацію») [33, с. 141-142].

Під час побудови педагогічної моделі вважаємо за доцільне враховувати вищезазначені вимоги. Крім того, під час розробки моделі важливо акцентувати увагу на ознаках, які дозволять формалізувати та визначити рівень абстрагування при описі змісту їх зв'язків із іншими педагогічними й соціокультурними феноменами.

Від того, наскільки вдало будуть дібрані ознаки для моделювання, залежать: інформативність побудованої моделі, зручність її реалізації, чіткість і злагодженість, забезпечення механізмів управління освітнім процесом шляхом впливу вплив на окремі її компоненти.

Розроблена модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти враховує такі блоки: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативний (рис. 1).

Цільовий блок моделі формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти містить мету й завдання професійної підготовки.



Рис. 1 Модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Метою є формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Визначена мета передбачає реалізацію завдань: формування особистісної спрямованості майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер на реалізацію принципів інклюзивної освіти; виховання толерантності й орієнтація майбутніх фахівців на створення ситуації успіху для кожного учня в класі; вивчення нормативної бази, що регламентує професійну діяльність фахівців педагогічної та соціальної сфер в умовах інклюзивної освіти; опанування специфічними знаннями, уміннями й навичками професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; сприяння набуттю практичного досвіду професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; активізація потреби майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер у професійній творчості та самовдосконаленні.

О. Столяренко вважає, що результативність моделі залежить від правильності добору «методологічних підходів та принципів взаємодії усіх учасників» освітнього процесу [24, с. 10]. У співпраці вони визначають стратегію, детермінують практику дій у конкретній ситуації й у визначеному проміжку часу з метою досягнення спільних цілей та загальної мети.

Наступний блок моделі – теоретико-методологічний, що складається із методологічних підходів та принципів.

Аналіз науково-педагогічної літератури [3; 8; 12; 13; 33] щодо доцільності методологічних підходів у контексті цього дослідження дозволив виокремити такі підходи: системний, структурний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, технологічний, середовищний.

Системою є будь-який процес, зокрема й пізнавальна діяльність, яка є одночасно засобом та об'єктом пізнання. Саме на системних зв'язках має ґрунтуватися освітній процес.

На думку О. Дубасенюк, Т. Семенюк та О. Антонової, урахування системного підходу «дає можливість виявити закономірності, суперечності, джерела розвитку виховних систем і специфіку виховної діяльності педагога в різних політичних, соціальних, економічних і культурних умовах життя

суспільства на конкретних історичних етапах становлення суспільства» [10, с. 3].

Ю. Шабанова переконана, що «системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» [34, с. 30].

О. Біляковська вважає, що професійну підготовку майбутніх учителів доцільно вивчати як педагогічну систему, оскільки вона має такі ознаки системи: «спрямована на досягнення планованої мети; містить сукупність взаємопов'язаних методів, засобів і процесів, які забезпечують цілеспрямовані впливи на формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності; забезпечує підґрунтя для теоретичного осмислення педагогічної діяльності та розвитку ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; створює умови для виконання нормативних, технологічних, процесуально-результативних і ціннісних функцій професійної діяльності; сприяє досягненню окреслених цілей розвитку особистості майбутнього вчителя» [3, с. 28].

Системно-структурний підхід «полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд / об'єкта як системи» [22].

Залучення системного й структурного підходів дозволить забезпечити виявлення категоріальних, теоретичних і практичних компонентів, зв'язків і взаємозв'язків між ними, тобто представлення процесу формування готовності відповідних фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як системи, що має декілька взаємозалежних і функціональних елементів, що підпорядковуються визначеним цілям.

Наступним підходом, який потрібно враховувати при розробці моделі формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – особистісно-діяльнісний.

Як зазначила О. Дубницька, «особистісний і діяльнісний аспекти підготовки майбутнього фахівця утворюють нерозривну, єдину цілісність, спрямовану на саморух, самозростання і в кінцевому результаті на самореалізацію своїх можливостей особистості» [11, с. 207].

С. Безбородих зауважила, що особистісно-діяльнісний підхід у «своєму особистісному компоненті полягає в управлінні розвитком людини, її конкурентоспроможністю, заснований на глибокому знанні її особистості та умов життя», а «діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку конкурентоспроможної особистості» [2, с. 19-20]. Єдність двох компонентів цього підходу, на думку вченої, «забезпечує запроєктований рівень розвитку конкурентоспроможного педагога» [2, с. 21].

Компетентнісний підхід, за О. Ходань, «дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Запровадження компетентнісного підходу у вищому навчальному закладі потребує значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетенцій, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця, виокремлення їх змісту та критеріїв, які б дали змогу визначати рівень сформованості компетенцій» [32, с. 234].

Урахування особистісно-діяльнісного підходу під час формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти дасть можливість дослідити особистість як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й спілкуванні, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Такий підхід в особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто сам навчається: його мотиви, цілі, психологічні особливості, тобто студент як особистість. Викладач, враховуючи інтереси студента, його рівня знань і умінь, визначає мету, формує, спрямовує та коригує освітній процес. У діяльнісному компоненті закладено суб'єкт-суб'єктні відношення викладача й студента, активність студента задля саморозвитку та самоосвіти.

Головною метою будь-якого освітнього процесу є формування компетентностей особистості, тому доцільно виокремити компетентнісний підхід, який передбачає створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості, здатної адаптуватися в умовах соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікаційного насиченого простору.

Використання компетентнісного підходу зорієнтоване на «усвідомлення всіма суб'єктами освітнього процесу кінцевої мети своєї діяльності: підготовку фахівця, що володіє як ключовими, так і спеціальними професійними компетенціями, здатного вирішувати різноманітні задачі професійної практики, готового до інноваційної діяльності у фаховій сфері, має високу мотиваційну спрямованість на високопродуктивну працю, усвідомлює суспільну значущість своєї професії» [7, с. 22]. Досягти результату, на думку вченої, можна «шляхом відтворення у навчальному процесі реальних умов праці, розв'язання реальних професійних завдань і проблем, з урахуванням особливостей сучасних потреб та вимог ринку праці; за рахунок застосування сучасних освітніх технологій навчання, що передбачають системне формування функціональних умінь майбутнього фахівця; за рахунок виконання навчально-пізнавальних завдань професійного та дослідницького типу, що пов'язані з опануванням найбільш типових умінь, що реалізують майбутні професійні функції» [7, с. 22].

Головну роль компетентнісного підходу в системі вищої освіти вбачаємо в підсиленні уваги на формування та розвиток здатності майбутніх фахівців практично діяти, виявляти ціннісне ставлення до навколишнього життя, використовувати набуті знання й досвід пізнавальної діяльності в реальних життєвих ситуаціях, у професійній діяльності, соціальній практиці, що сприяє формуванню у майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер сукупності взаємопов'язаних ключових компетентностей: професійної, особистісної, соціальної, комунікативної та інших.

Оскільки робота із дітьми, зокрема з дітьми з ООП, потребує побудову освітнього процесу на моральних, естетичних, духовних цінностях з метою всебічного повноцінного розвитку особистості, необхідно врахувати аксіологічний підхід. Головною функцією освіти, на думку А. Харківської, є «виховання розвиненої особистості із стійкими, несуперечливими ціннісними орієнтаціями, високими ідеалами і цілями» [35, с. 56].

І. Костікова дійшла висновку, що «аксіологічний (ціннісний) підхід дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства» [12, с. 80].

О. Волошина та Н. Дмитренко розуміють під аксіологічним підходом «систему педагогічних поглядів, що ґрунтуються на розумінні та утвердженні цінності людського життя, її збереження і попередження негативного ставлення до дітей з особливими потребами. Він дозволяє визначити ціннісну позицію майбутнього вчителя і можливості її впливу на ціннісну позицію учня» [5, с. 145].

Т. Джаман зазначає, що «аксіологічний підхід сприяє формуванню соціально-педагогічного складника професійної компетентності вчителів, забезпечує розвиток ціннісного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі» [8, с. 97].

Використання аксіологічного підходу дозволить якісно оновити освітній процес, спрямувати його на підготовку педагогів, мотивованих на успішну інклюзію, яким притаманні цінності толерантності та багатоманіття, чуйності та емпатії, співробітництва й взаємодії, творчості та креативності, мотивації на позитивний конструктивний діалог для продуктивної взаємодії із дітьми, їхніми батьками та колегами. Для якісної взаємодії та розвитку дитини потрібно враховувати потребу в забезпеченні спеціального середовища, яке буде доцільним в умовах інклюзивної освіти.

Середовищний підхід, за А. Баль, «забезпечує створення простору, у якому, завдяки цілеспрямованій превентивно-виховній діяльності

уможлиблюється розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення і перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе і соціуму» [1, с. 157].

З. Удич тлумачить середовищний підхід «як теорія і технологія безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості учня; як система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання» [27, с. 129].

Середовищний підхід спрямований на організацію такого освітнього середовища професійної підготовки, що забезпечувало б процеси гуманізації освіти, підвищення його інноваційності, креативності, інтегративності, створювало б умови, максимально сприятливі для професійного саморозвитку особистості. Зазначений підхід дозволяє акцентувати увагу викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента, який формує власний досвід забезпечення спеціального середовища для дітей з ООП.

Наступним підходом є технологічний, який організувати освітній процес на якісно новому рівні ефективності, оптимальності, спрямованості на досягнення гарантованого результату.

Р. Романишин зауважила, що технологічний підхід «створює можливість для методично продуманої та зваженої у відповідності до поставленої мети організації особистісно орієнтованого навчального процесу» [20, с. 131].

Нам імпонує думка Л. Мафтин та І. Прокоп, що технологічний підхід в сучасній освіті «стає провідним, зумовлює цілий комплекс новітніх змін, необхідність пошуку ефективних шляхів навчання, впровадження інноваційних педагогічних технологій» [19, с. 38]. Уважаємо, що технологічний підхід передбачає опанування майбутніми фахівцями традиційними та сучасними (інноваційними) технологіями впливу, взаємодії, мотивації, розвитку дітей в умовах інклюзивної освіти.

Щодо доцільності застосування інноваційних технологій у вищій освіті погоджуємось із А. Харківською: нагальною потребою є «формування

єдиного освітнього простору багаторівневих інноваційних навчальних закладів гуманістичних поглядів здобувачів освіти, що реалізуються в умовах переходу від традиційного до гуманістичного, особистісно орієнтованого навчання, формування освітнього простору», що забезпечить якісну багаторівневу підготовку «висококваліфікованих спеціалістів, які успішно конкурують на ринку праці, здатні безперервно вдосконалювати свої професійні та універсальні знання, професійно саморозвиватися тощо» [29, с. 346].

У контексті формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти технологічний підхід доцільно розуміти з двох позицій: технологічні дії – сукупність послідовних кроків від визначення цілей формування готовності, попереднього проектування моделі формування означеної готовності до реалізації на практиці поставлених завдань, із подальшою оцінкою та аналізом досягнутих студентами результатів; сучасні технології у сфері професійної підготовки – системи, що відповідають найновішим досягненням теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців.

Вищезазначені підходи дозволять організувати цілісний і системний освітній процес, який буде спрямований на компетентнісну особистісно-діяльнісну підготовку фахівців до професійної діяльності із ціннісною спрямованістю на забезпечення спеціального середовища в умовах інклюзивної освіти за допомогою актуальних освітніх технологій.

Важливими положеннями, що визначають зміст формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, визначено принципи, які визначені на підґрунті збігу тих принципів, що упорядковують цілісний педагогічний процес і таких, що регламентують особливості процесу підготовки майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти і є визначальними у нашому дослідженні.

Принципами формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є:

– принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства дозволяє скоригувати й доповнити зміст навчальних дисциплін темами, опанування якими сприятиме підготовці майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– принцип цілісності педагогічного процесу забезпечує підпорядкованість цільового, мотиваційний; процесуального (методичний, діяльнісний, організаційний), змістового, контрольного-регулятивного та оцінювального-результативного компонентів визначеній меті;

– принцип професійно-педагогічної спрямованості передбачає в процесі викладання навчальних дисциплін у ЗВО роз'яснення значення теоретичного матеріалу для майбутньої практичної діяльності, використання завдань із професійно-орієнтованим змістом, створення умов для інтегрованої системи компетенцій, що дозволять майбутнім фахівцям ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти;

– принцип науковості вимагає ознайомлення студентів із об'єктивними науковими фактами, теоріями, законами, закономірностями, поняттями, розкриття причинно-наслідкових зв'язків і відношень між ними;

– принцип єдності освітньої та наукової діяльності сприяє підвищенню рівня професіоналізму фахівців, більш ґрунтовному оволодінню змістом навчальних дисциплін, втіленню досягнень науки в практику підготовки майбутніх фахівців;

– принцип індивідуалізації дозволяє працювати на різних рівнях складності, що відповідають особливостям сприйняття, уваги, пам'яті, розумових процесів, темпераменту й вольових якостей студентів, їхньої індивідуальної мотивації, генерувати власну траєкторію навчання;

– принцип суб'єктивності досвіду студента (знаходиться у тісному взаємозв'язку з попереднім принципом) передбачає опору на особистісний досвід студента, що залежить від рівня розвитку інтелекту, здібностей, наявних

бажань, ступеня досягнутих успіхів, формується під впливом особливостей мислення, сприйняття й пізнання навколишнього світу, та дає можливість ефективно поєднати індивідуалізацію та диференціацію в освітньому процесі за рахунок вибору системи педагогічних впливів, спрямованих на конкретну особистість;

– принцип варіативності педагогічної освіти вимагає перегляду змісту підготовки майбутнього вчителя зважаючи на індивідуалізацію (використання інтерактивних методів навчання), стимулювання самостійної та дослідницької діяльності студентів (педагогічна практика, наукові дослідження), упровадження тематичних курсів і модулів по проблемі формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– принцип творчої активності полягає в наданні кожному учаснику освітнього процесу права на творчу діяльність, можливість розвитку й реалізації свого творчого потенціалу;

– принцип рефлексивності дозволяє майбутнім фахівцям аналізувати й оцінювати свою діяльність, проектувати подальший шлях професійного самовдосконалення, при цьому у студента формується не тільки власна «Я-концепція» як система ціннісних орієнтацій у професійній діяльності, а й здатність до формування «Я-концепції» у всіх дітей в умовах інклюзивної освіти як системи умінь самопізнання та самокорекції.

Змістово-процесуальний блок моделі тісно пов'язаний із педагогічними умовами як визначальними чинниками формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Погоджуємось з тлумаченням «педагогічні умови» за А. Панібратською: «категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [25].

Г. Васильєва зауважила, що «організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання мають включати в себе внутрішні та зовнішні фактори, зокрема оновлений зміст, форми та методи, способи творчого розвитку здобувачів освіти, особистісні якості, які спрямовані на розвиток індивідуальної професійної траєкторії учителя» [4, с. 200].

О. Пожидаєва виокремила умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності: «формування мотивації майбутнього соціального педагога до набуття теоретичних знань та умінь консультативної діяльності; доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності; впровадження курсу «Теорія і практика консультування у соціально-педагогічній діяльності»; формування навичок і умінь консультування під час практичних занять та професійної практики» [26, с. 138].

Оскільки сучасна людина живе за умов насиченого активного інформаційного, технічного вільного середовища для здобуття нових знань і формування практичного досвіду, на думку А. Харківської, потрібно «навчити її жити в його потоці, створити умови для безперервної освіти; зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності» [30, с. 80].

Т. Джаман зазначає, що в процесі професійної підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти необхідно «створити умови для формування всіх структурних елементів професійної компетентності вчителів, їхнього особистісного й професійного становлення, соціальної спрямованості особистості, фахової культури, вироблення індивідуального стилю професійної діяльності та здатності працювати в інклюзивному середовищі, розуміти особистість дитини з особливими освітніми потребами, соціалізувати її в суспільство, задовольняти освітні

потреби кожної дитини; адаптувати й модифікувати навчальні плани, програми, методики, наявне освітнє середовище класу, групи до потреб дитини з особливими освітніми потребами» [8, с. 96-97].

Водночас із інноваційним розвитком суспільства та освіти, уважаємо за доцільне урахувати потребу в варіативності діяльності ЗВО, «що виявляється у розробці сумісних освітніх програм, нових навчальних планів, у сферах інноваційних розробок, інформаційних та освітніх послуг, зокрема міжнародних» [28, с. 348].

Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначено як спеціально створені та педагогічно керовані обставини, що забезпечують високу ефективність формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

До спеціальних педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти відносимо такі: підтримка позитивної мотивації в майбутніх фахівців щодо прояву педагогічної творчості в професійній діяльності в процесі інклюзивної освіти; корекція на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування у майбутніх фахівців уявлення про специфіку діяльності в процесі інклюзивної освіти; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу через упровадження інноваційних методів та форм підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Обґрунтуємо детальніше кожну умову.

Ядром першої умови є мотивація. Це складний фактор впливу на поведінку особистості, який відбивається в якості потреб, інтересів, цілей, ідеалів, що безпосередньо детермінують діяльність людини.

Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як усвідомленої потреби в досягненні бажаних умов

і результатів професійно-педагогічної діяльності реалізується внутрішніми спонуканнями молодшої людини, тобто характеризує внутрішню мотивацію. Зовнішні спонукання майбутніх фахівців до тієї чи іншої форми професійної поведінки, що виникають у процесі підготовки через використання різних стимулів, характеризуються як зовнішня мотивація. Наголосимо, що ефективність зовнішніх педагогічних впливів може бути забезпечена лише за умови, коли вони стають мотивами, суб'єктивно значущими для кожного майбутнього фахівця, відповідають його потребам та інтересам.

Для успішного навчання, що забезпечує вироблення та підтримання позитивної зовнішньої мотивації, перед майбутніми фахівцями потрібно визначати індивідуальну високу та водночас досяжну мету. Такий підхід є загально необхідним, оскільки не лише студенти, а й учні більш активно беруть участь у навчанні, якщо вони мають вибір щодо його організації, тобто певним чином контролюють освітній процес, а також коли навчальна програма та засоби оцінювання результатів навчання є особистісно орієнтованими, органічними й відповідають можливостям та інтересам тих, хто навчається, має сформовані очікувані результати (загальна мета, детальніші цілі тощо).

До професійно-педагогічних якостей, розвиток яких може забезпечити набуття студентами позитивної мотивації щодо прояву педагогічної творчості до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, необхідно врахувати педагогічний такт, етику, відчуття міри в процесі професійної діяльності майбутніх фахівців. Уважаємо, що особливо під час позанавчальної роботи з учнями з ООП підвищується спостережливість педагога.

Спостереження за індивідуальними особливостями особистості (студента, дитини під час проходження практики), відносинами між учасниками освітнього процесу, настроями, психічним станом, реакцією на зауваження, складність завдань надають нам можливість отримати необхідну інформацію для аналізу, корекції та організації роботи викладачів із розвитку

професійно-особистісних якостей як основи для закріплення позитивної мотивації у майбутніх фахівців щодо прояву педагогічної творчості в професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Наступною педагогічною умовою є корекція на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування у майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер уявлення про специфіку професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Обґрунтовуючи таку умову, зауважимо, що, формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в процесі інклюзивної освіти безумовно вимагає вдосконалення змісту фахової підготовки із застосуванням нових підходів, одним із найбільш доречних серед яких вважаємо контекстний підхід.

Виходячи з того, що основний контент навчального матеріалу, що засвоюють студенти є одним із визначальних чинників формування їхньої професійної готовності; друга педагогічна умова, на наш погляд, передбачає корекцію на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування в майбутніх фахівців уявлень про специфіку оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що забезпечує переорієнтацію освітнього процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у змісті навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і відносин, вирішення конкретних професійних завдань.

Професійно-педагогічні знання, які можуть стати в нагоді майбутнім фахівцям у його роботі з усіма учнями, незалежно від стану їхнього здоров'я, інтелектуального, психічного чи фізичного розвитку. Такі знання майбутні фахівці опановує під час навчання у ЗВО, при занятті науковою роботою, шляхом постійного саморозвитку. Ця група передбачає наявність знань фахівців: сукупність психолого-педагогічних знань у галузі вікової та педагогічної психології, теорії навчання та виховання; загальнонаукові й загальнокультурні знання, що передбачені програмами навчання бакалаврів і магістрів.

Отже, сутність контекстного підходу полягає в організації освітнього процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних зв'язків і відносин, вирішення конкретних професійних завдань, а метою контекстного навчання є формування у межах навчальної діяльності студента його цілісної, внутрішньо-мотивованої професійної підготовленості як майбутнього фахівця.

Третьою умовою є активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу через упровадження інноваційних методів та форм підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Цілеспрямована підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії охоплює також відповідну структуру освітнього процесу, що передбачає співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Актуальними напрямами розвитку орієнтації майбутніх фахівців на суб'єкт-суб'єктну взаємодію є застосування доцільних педагогічних засобів, таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта освітнього процесу.

Із метою професійного розвитку майбутніх фахівців на практичних заняттях необхідно активно впроваджувати різні види діяльності (індивідуальної, парної, групової, колективної), добирати завдання, що передбачають особистісно значущий вибір, пов'язані з життєвими та професійними цінностями, соціальним досвідом, потребами та інтересами.

Зважаючи на необхідність розширення педагогічного досвіду студентів, зазначимо, у підготовці фахівців бажано використовувати розмаїття форм занять, які можуть містити такі форми організації занять, як бесіди, семінар-диспут, дискусії, круглий стіл, симпозіум, тренінги, дебати, вікторини, конкурси, створення педагогічного проекту тощо.

Для реалізації третьої умови формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти доцільним є використання на практичних заняттях зі студентами ділових і рольових ігор, під час яких студенти занурюються у спеціально змодельовані ситуації, опановують навички вирішувати професійні проблеми, пов'язані із орієнтуванням у професійній сфері, застосуванням різних засобів, методів, технологій.

Досить дієвими є методи та форми із проблемним, частково-пошуковим та творчим характером: «мозковий штурм», створення індивідуально-особистісних маршрутів виховання, творчі вправ, конкурси, «кіноклуб», акції, флешмоб тощо.

Уважаємо за необхідне наголосити, що формування висококваліфікованих фахівців на сучасному етапі розвитку освіти не можливе без упровадження новітніх технологій навчання, що сприяють інтенсифікації та модернізації освітнього процесу, розвивають творчий підхід та особистісний потенціал усіх учасників.

Застосування інноваційних методів і форм підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності спрямоване на: «усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; осмислена, зріла педагогічна позиція; уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання; здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності; здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей; уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання... здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення

значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів» [23, с. 138].

Отже, ефективність педагогічного впливу викладача на процес формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, на нашу думку, забезпечують такі інноваційні методи, як:

1. Методи емоційного впливу, що забезпечують набуття майбутніми фахівцями готовності до перенесення образів в уяву учнів, що вимагає від самого педагога емоційності, розвиненої уяви, витонченості, образного бачення, гнучкості мислення, використання творчих засобів, що посилюють дієвість впливу вербальних і невербальних педагогічних дій із матеріалізації того чи іншого образу в уяві учнів:

– метод акцентування емоцій і цінностей (створення умов для усвідомлення студентами вражень від оцінки через висловлення пов'язаних із нею переживань);

– метод адекватних емоцій (стимулювання та гармонізація емоційно-ціннісного навантаження, що несе процес оцінювання для студентів);

– метод емоційно-ціннісних контрастів (за допомогою демонстрації протилежних вражень, стимулювання протилежних почуттів, загострення професійно значущих емоцій і усвідомлення важливості оцінки).

2. Методи когнітивного впливу, що зумовлюють готовність студентів до прямого чи опосередкованого педагогічного впливу на свідомість учнів завдяки власній професійній діяльності, донесення педагогом власного ціннісного досвіду засобами оцінювальної діяльності:

– асоціація (розвиток у студентів певного напрямку думок шляхом педагогічної актуалізації асоціативних зв'язків між різними образами в контексті поставленої проблеми, що передбачає встановлення певної аналогії, асоціативних зв'язків між різними поняттями, навчальними темами, професійними проблемами);

– лабіалізація (цілеспрямований педагогічний вплив на усталене сприйняття студентом картини світу для руйнування стабільності цих зв'язків для підвищення сенситивності до сприйняття нових цінностей професійної діяльності);

– рефлексія (педагогічна актуалізація аналізу студентом власних і чужих дій та вчинків, зважаючи на ціннісне значення, самоаналіз особистістю своєї професійної поведінки).

3. Методи набуття досвіду, що дозволяють майбутнім фахівцям здобути досвід професійної діяльності, наблизити умови навчання до реальних ситуацій роботи фахівця, реалізувати набуті знання та уміння щодо педагогічного, соціального впливу учнів в умовах інклюзивної освіти:

– методи розвитку ідентифікації (формування у студентів можливості моделювати стан об'єкта, відчувати його потреби, занурюючись у ситуацію, ціннісний простір, обставини, у яких об'єкт перебуває);

– емпатії (емоційна ідентифікація студента з об'єктом, співчуття йому через ототожнення з ним, а також переживання власних почуттів і емоцій відносно об'єктів);

– імітаційні методи: ігрові та не ігрові (створення ілюзії присутності студента в реальній ситуації професійної діяльності).

Переконані, що використання зазначених методів у комплексі забезпечить достатній рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами у різних формах навчальної діяльності, що забезпечуватиме формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Уважаємо, що дотримання зазначених умов дозволить забезпечити високоякісну професійну підготовки майбутніх фахівців відповідних сфер задля формування у них особистісних та професійних якостей для роботи в умовах інклюзивної освіти.

Зазначений блок містить три етапи реалізації: організаційний, реалізаційний і рефлексивно-результативний.

Організаційний етап спрямований на підготовку всіх суб'єктів педагогічного процесу до впровадження умов, розробку та збагачення необхідного змістово-методичного забезпечення, прогнозування досягнень, проєктування та планування змін в освітньому процесі.

Реалізаційний етап збагачення на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін та програм практики, впровадження спецкурсу «Оцінювання ключових компетентностей учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти», стимулювання до участі у науково-дослідній роботі, активізація позааудиторної роботи студентів через залучення до волонтерської діяльності.

Рефлексивно-результативний етап – презентація тематичних портфоліо з питань оцінювальної діяльності майбутніх фахівців в умовах інклюзивної освіти, підбиття підсумків педагогічної практики, розвиток умінь здійснювати рефлексію.

Результативний блок моделі відображає критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Для розробки критеріальної бази дослідження потрібно врахувати компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти:

- мотиваційний (особистісно-ціннісна вмотивованість майбутніх фахівців до організації взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби; об'єктивне й толерантне ставлення до оцінювання компетентностей учнів з різним освітніми потребами);

- когнітивний (психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання майбутніх фахівців у галузі інклюзивної освіти, а також знання щодо прогнозування, планування та організації оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти відповідно до поставлених педагогічних цілей і завдань);

- діяльнісний (володіння методикою оцінювання ключових, предметних і міжпредметних компетентностей учнів, використання можливостей професійної діяльності з метою підвищення рівня соціалізації дітей з ООП);

- рефлексивний (сформована потреба у рефлексії; наявність прагнень до професійного саморозвитку).

Зазначені компоненти взято за основу при формулюванні критеріїв сформованості досліджуваної готовності, а саме: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-дієвого та рефлексивного.

Водночас такий вибір зумовлюється й тим, що готовність майбутніх фахівців спрямована на виявлення рівнів розвитку основних груп компетентностей учнів, аналіз їх відповідності поставленій меті, формулювання та повідомлення оцінки, а також на визначення, усвідомлення результатів власної професійної діяльності.

Висвітливо погляди науковців щодо ціннісно-мотиваційного критерію.

Л. Костюченко визначає сутність та показники мотиваційно-ціннісного критерію, що характеризується наступністю «у формуванні позитивної мотивації та ціннісних орієнтацій в умовах комплексу «училище – університет»: рівень задоволеності процесом професійної підготовки, професійна спрямованість на педагогічну діяльність, ціннісні орієнтації» [13, с. 3-4].

На думку Н. Литвинової, О. Петрикей та Л. Гриценко, ціннісно-мотиваційний критерій є основою для формування професійної компетентності та складається з таких показників:

- прояву інтересу до професійної діяльності;
- ціннісних орієнтацій на майбутню професійну діяльність;
- мотивації до самовдосконалення» [15, с. 144].

Зауважимо, що на відміну від визначених у працях авторів показників ціннісно-мотиваційного критерію специфіка критерію в умовах інклюзивної освіти полягає у його спрямованості на визначення особистісної мотиваційно-

ціннісної готовності студента до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби, застосуванні об'єктивного й водночас толерантного підходу до оцінювання ключових компетентностей учнів з різним рівнем здоров'я на засадах принципів суспільства рівних можливостей.

Ціннісно-мотиваційний критерій у межах дослідження оцінюється за такими показниками:

- ставлення фахівця до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, наявність / відсутність особистісної спрямованості на реалізацію принципів інклюзивної освіти;

- зорієнтованість майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер на створення ситуації успіху для кожного учня в класі, незалежно від його психофізичних можливостей та особливостей розвитку, зокрема й у процесі оцінювальної діяльності;

- сприйняття толерантності як професійно важливої в умовах інклюзивної освіти цінності, що забезпечує ефективну та стимулюючу для розвитку кожного учня у класі оцінювальну діяльність фахівця;

- рівень інтересу й професійної мотивації до конкретних шляхів і механізмів адаптації провідних функцій оцінювальної діяльності до умов інклюзивної освіти.

Наступний критерій – когнітивний, який часто визначається науковцями як змістовий.

На думку Т. Кравчинської, «когнітивний критерій характеризується професійними знаннями наукового, методичного, психолого-педагогічного, мовленнєвого, інформаційного, інноваційного характеру та становлять основу професійного розвитку» фахівця [14, с. 142].

Л. Костюченко виокремила когнітивно-операційний критерій як «комплексне формування знань, умінь та навичок з урахуванням компетенцій учителів початкових класів», показниками якого є: «науково-теоретична і методична підготовка, психолого-педагогічна готовність» [13, с. 4].

Попри те, що нами було визначено просто «когнітивний» критерій, вважаємо що сутність критерію та показників ученої можна врахувати під час нашого дослідження.

Н. Литвинова, О. Петрикей та Л. Гриценко у своєму дослідженні зупинились на інноваційно-когнітивному критерію професійної компетентності майбутніх фахівців та висвітлила такі показники:

- «засвоєння психолого-педагогічних і методичних знань;
- знання сучасних будівельних матеріалів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт;
- обізнаність у виборі сучасних будівельних технологій» [15, с. 144].

У межах нашого дослідження когнітивний критерій обумовлюється сутністю оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що визначає зміст знань майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер.

Так, зазначений критерій має висвітлювати психолого-педагогічну та соціально-педагогічну освіченість майбутніх фахівців, зокрема відобразити їхні знання в галузі інклюзивної освіти, а також професійної діяльності із дітьми у цілому й в умовах інклюзивної освіти.

Уважаємо, що для здійснення професійної діяльності студенти мають засвоїти вимоги чинного законодавства щодо забезпечення інклюзивної освіти в закладах освіти, набути знання понятійно-дефініційної основи організації різних видів діяльності й усвідомити специфіку оцінювання ключових компетентностей учнів з ООП в процесі їх соціалізації відповідно до їхніх освітніх потреб, опанувати методичними основами оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, поглибити знання методів і прийомів оцінювання ефективності власної діяльності.

Зважаючи на вищезазначене, показниками когнітивного критерію є:

- рівень знань щодо нормативної бази, яка регламентує процес оцінювання ключових компетентностей учнів в умовах інклюзивної освіти;

– ступень володіння понятійно-дефініційним апаратом з відповідних питань, що передбачає розуміння сутності основних понять, що складають зміст оцінювальної діяльності фахівців відповідних сфер;

– рівень знань щодо специфіки оцінювання ключових компетентностей учнів із різним рівнем здоров'я в процесі їх соціалізації відповідно до їхніх освітніх потреб;

– рівень методичних знань необхідних для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– рівень знань методів і прийомів власної професійної діяльності, зважаючи на ускладнені умови роботи майбутніх фахівців в інклюзивному освітньому середовищі.

Третій, операційно-дієвий, критерій, що передбачає наявність умінь реалізовувати зміст когнітивного компоненту в практичній діяльності, представлений у переважній більшості досліджень із питань професійної підготовки майбутніх учителів під різними назвами:

- орієнтаційний та операційний (М. Дьяченко, Л. Кандилович),
- практичний (Н. Мазур),
- виконавчий або процесуальний (В. Сластьонін, Т. Бережинська),
- дієво-практичний (В. Редько),
- операційний (О. Мороз, І. Манькусь).

О. Лісовець висвітлив показники операційно-дієвого критерію формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями: «когнітивні уміння (аналіз сучасного стану дитячого та молодіжного руху, прогнозування його розвитку та ін.); проєктивні уміння (планування діяльності громадської організації, проєктування моделі громадської організації, розробка програм); організаторські уміння (створення умов для розвитку лідерського і творчого потенціалу та професійного самовизначення, організація соціально-спрямованої діяльності); комунікативні уміння (психолого-педагогічне спілкування для стимулювання активності членів організації, сприяння

побудові оптимального стилю взаємовідносин, створенню обстановки співробітництва та співтворчості, конструктивне регулювання конфліктів)» [16, с. 11].

У межах нашого дослідження показниками операційно-дієвого критерію визначаємо:

- наявністю умінь прогнозувати, планувати та організовувати оцінювальну діяльність у відповідності з поставленими цілями й завданнями освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища;
- застосовувати методику оцінювання ключових компетентностей учнів в умовах інклюзивної освіти;
- використовувати можливості оцінювальної діяльності з метою підвищення рівня соціалізації дітей з ООП;
- наявність досвіду діяльності в нестандартних ситуація, володінням методами та прийомами самооцінювання.

Здатність до рефлексії є запорукою свідомого самовдосконалення, якісної самооцінки, тому вважаємо за доцільне врахувати рефлексивний критерій формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Зазначений критерій у науковій літературі репрезентований як:

- оцінно-регулювальний – здатність до самооцінки професійної діяльності, вміння саморегуляції поведінки й діяльності (В. Маркова);
- рефлексивний – спроможність до критичного аналізу здобутків і потребу в особистісно-професійному самовдосконаленні (Ю. Холостенко);
- рефлексивний – здатність до критичного оцінювання власних дій, здійснення рефлексивного управління процесом взаємодії учнів (О. Ліннік).

У нашому дослідженні враховуємо найбільш уживану назву визначеного критерію – рефлексивний.

Показниками, що дозволяють виявити рівень його сформованості є:

- усвідомлення потреби майбутніх фахівців у самоаналізі,

- наявність здатності виявляти помилки й виправляти недоліки власної професійної діяльності з метою підвищення ефективності взаємодії із учнями в умовах інклюзивної освіти,

- наявність здатності до самооцінювання та професійного саморозвитку.

Виокремлюючи показники за кожним із критеріїв, маємо змогу розмежувати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: низький (оперативний), середній (тактичний), високий (стратегічний).

Зауважимо, що низький рівень готовності до професійної діяльності характерний для майбутніх фахівців із пасивним ставленням до проблем оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти та майбутньої професійно-педагогічної діяльності в цілому.

Середній рівень характерний для студентів переважно з ситуативним ставленням до майбутньої професійної діяльності, осмисленням мотивів, цілей, потреб професійно-педагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти.

Високий рівень характеризує майбутніх фахівців із сильною професійною мотивацією, посиленням інтересом до питань інклюзивної освіти в цілому, прагненням до оволодіння методичними основами до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Висновок. Розроблена модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – це сукупність цільового (мета і завдання), теоретико-методологічного (методологічні підходи й принципи), змістово-процесуального (педагогічні умови, зміст, форми, методи) і результативного (критерії, показники, рівні) блоків, що перебувають у тісному взаємозв'язку.

Обґрунтована модель є складною, відкритою та динамічною системою, структура якої інтегрує блоки, відображає цілісний педагогічний процес формування визначеної готовності, передбачає поетапну реалізацію,

а результатом її реалізації є підвищення рівнів готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 50. С. 156–161.
2. Безбородих С. М. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер. Педагогіка, соціальна робота. 2013. Вип. 28. С. 19–21.
3. Біляковська О. О. Системний підхід до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2018. С. 27–30.
4. Васильєва Н. Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 193–210.
5. Волошина О., Дмитренко Н. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2016. № 4. С. 142–149.
6. Волкова К. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2017. 290 с.
7. Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця:*

матеріали III міжвузівської наук.-практ. конф. (5-6 грудня 2012 р.). Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. С. 21–23.

8. Джаман Т. В. Методологічні підходи до підготовки вчителів початкової школи для професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Т. 1. Вип. 73. С. 94–98.

9. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (грудень 2020 – січень 2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf (дата звернення: 16.02.2023)

10. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

11. Дубницька О. М. Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні тенденції до розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи* : зб. наук. праць. Київ ; Львів ; Бережани ; Гомель, 2018. Вип. 3. С. 206–209.

12. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. С. 79–83. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiiict.pdf> (дата звернення: 15.02.2023)

13. Костюченко Л. В. *Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище – університет»*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. 21 с.

14. Кравчинська Т. С. Критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів у вимірі сучасного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. / редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ ; Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2016. Вип. 1 (12). С. 138–144.
15. Литвинова Н. В., Петрикей О. О., Гриценко Л. Г. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 2. С. 143–147.
16. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 25 с.
17. Лопатьєв А. О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2007. № 8. С. 4–10.
18. Національна стратегія зі створення безбар'єрного середовища до 2030 року: схвалено КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.02.2023)
19. Мафтин Л. В., Прокоп І. С. Технологічний підхід як засіб модернізації початкової загальної освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С. 35– 38.
20. Романишин Р. Застосування технологічного підходу на уроках математики у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 127–132.
21. Саєнко М.С. Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей. *Electronic Archive of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*. 2019. С. 129–131. URL: https://core.ac.uk/display/227429813?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (дата звернення: 16.02.2023)

22. Системно-структурний підхід і системний аналіз як методологічна основа БЖД. *Безпека життєдіяльності*: підручник / Піскунова Л.Е. Прилипко В.А., Зубок Т.О. 2012. URL: https://pidru4niki.com/70719/bzhd/sistemno-strukturniy_pidhid_sistemniy_analiz_metodologichna_osnova_bzhd (дата звернення: 16.02.2023)

23. Станчук Л. Інноваційні технології у підготовці майбутнього фахівця початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 34. С. 134–139.

24. Столяренко О. В. *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця*: навч. посібник. 2015. Вінниця : ТОВ Нілан-ЛТД. 196 с.

25. Панібратська А. В. Зміст поняття «педагогічні умови». URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnohohiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi> (дата звернення: 16.02.2023)

26. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя*. Сер. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 6. С. 133–139.

27. Удич З. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2017. № 3. С. 127–134.

28. Харківська А. А. Інновації в сучасній освіті. *Науковий вісник Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. Спецвип. : Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Богданова. Одеса, 2010. С. 344 – 349.

29. Харківська А. Квінтесенція розвитку єдиного освітнього простору багаторівневних інноваційних навчальних закладів. *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* : зб. матеріалів І

Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 р.) / ТДАТУ: ред. кол. Ломейко О. П., Єременко О.А., Михайлов В. В та ін.. Мелітополь : ТДАТУ, 2021. Ч. 1. С. 344–346.

30. Харківська А. Критерії оцінювання якості програми інноваційного розвитку ВНЗ. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Сер. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 1. С. 79–83.

31. Харківська А.А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник*: зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф. (26-29 листопада 2013 р.). Ужгород ; Будапешт. 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

32. Ходань О.Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер. Педагогіка, соціальна робота. 2013. Вип. 29. С. 232–235.

33. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків : 2018. 294 с.

34. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 119 с.

35. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. P. 55–59.

References

1. Bal, A. (2014) Seredovyshchnyi pidkhid u vykhovanni osobystosti [Environmental approach in personality education]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly* [Psychological and pedagogical problems of the village school], 50, 156–161 [in Ukrainian].

2. Bezborodykh, S. M. (2013) Osobystisno-diialnisnyi pidkhid u rozvytku konkurentospromozhnoho pedahoha [Personal and activity approach in the development of a competitive teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho*

natsionalnoho universytetu [Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University], 28, 19–21 [in Ukrainian].

3. Biliakovska, O. O. (2018) Systemnyi pidkhid do zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Systematic approach to ensuring the quality of professional training of future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov], 27–30 [in Ukrainian].

4. Vasylieva, N. (2021) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti uchyteliv inkliuzyvnoi formy navchannia [Organizational and pedagogical conditions for the formation of methodological competence of teachers of inclusive education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 2 (106), 193–210 [in Ukrainian].

5. Voloshyna, O. & Dmitrenko, N. (2016) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do roboty v inkliuzyvnykh klasakh [Preparation of future foreign language teachers to work in inclusive classes]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka* [Scientific Notes Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk], 4, 142–149 [in Ukrainian].

6. Volkova, K. S. (2017) Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvalnoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Formation of the future primary school teacher's readiness for evaluation activity in conditions of inclusive education]: dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t im. A. S. Makarenka [Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko], 290 [in Ukrainian].

7. Holovan, M. S. (2012) Kompetentnisnyi pidkhid u protsesi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Competency approach in the process of professional training of specialists in higher educational institutions]. *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh*

kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Scientific activity as a way of forming the professional competences of a future specialist], 21–23 [in Ukrainian].

8. Dzhaman, T. V. (2020) Metodolohichni pidkhody do pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly dlia profesiinoї diialnosti v umovakh inkliuzyvnoї osvity [Methodological approaches to the training of primary school teachers for professional activity in the conditions of inclusive education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov], 1, 73, 94–98 [in Ukrainian].

9. Doslidzhennia yakosti inkliuzyvnoho navchannia dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy (hruden 2020 – sichen 2021) [Research on the quality of inclusive education for children with special educational needs (December 2020 - January 2021)], https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkliuzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf [in Ukrainian].

10. Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V. & Antonova, O. Ye. (2003) Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoї diialnosti [Professional training of the future teacher for pedagogical activity], 193 [in Ukrainian].

11. Dubnytska, O. M. (2018) Metodolohichni pidkhody u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Methodological approaches in professional training of future specialists]. *Suchasni tendentsii do rozvytku osvity y nauky: problemy ta perspektyvy* [Modern trends in the development of education and science: problems and prospects], 3, 206–209 [in Ukrainian].

12. Kostikova, I. I. (2008) Suchasni metodolohichni pidkhody profesiinoї pidhotovky vchytelia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Modern methodological approaches of professional teacher training by means of information and communication technologies]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports],

79–83, <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiiict.pdf> [in Ukrainian].

13. Kostiuchenko, L. V. (2013). Formuvannia hotovnosti do maibutnoi profesiinoi diialnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv u kompleksi «uchylyshche – universytet» [Formation of readiness for future professional activities of primary school teachers in the "school-university" complex]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» [State Institution of Higher Learning "Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University of Pereyaslav-Khmelnyskyi"], 21 [in Ukrainian].

14. Kravchynska, T. S. (2016) Kryterii profesiinoho rozvytku metodystiv raionnykh metodychnykh kabinetiv u vymiri suchasnoho suspilstva [Criteria of professional development of methodologists of district methodical offices in the dimension of modern society]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Education of adults: theory, experience, prospects] / In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [The Institute for Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine], 1 (12), 138–144 [in Ukrainian].

15. Lytvynova, N. V., Petrykei, O. O. & Hrytsenko, L. H. (2019) Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Criteria, indicators and levels of formation of professional competence of future specialists]. Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy], 12, 2, 143–147 [in Ukrainian].

16 Lisovets, O. V. (2008) Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do roboty z hromadskymy dytiachymy ta molodizhnymy orhanizatsiiamy [Formation of the readiness of future social pedagogues to work with public children's and youth organizations]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.05 / Nats. ped. un-t

im. M. P. Drahomanova [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov], 25 [in Ukrainian].

17. Lopatiev, A. O. (2007) Modeliuvannia yak metodolohiia piznannia [Modeling as a methodology of cognition]. Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methodology of physical education], 8, 4–10 [in Ukrainian].

18. Natsionalna stratehiia zi stvorennia bezbar'ierneho seredovyscha do 2030 roku: skhvaleno KМУ vid 14 kvitnia 2021 r. № 366-r. [National strategy for creating a barrier-free environment until 2030: approved by the CMU dated April 14, 2021 No. 366], <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

19. Maftyn, L. V. & Prokop, I. S. (2019) Tekhnolohichni pidkhid yak zasib modernizatsii pochatkovoї zahalnoi osvity [Technological approach as a means of modernization of primary general education]. Molodyi vchenyi [A young scientist], 7.1 (71.1), 35–38 [in Ukrainian].

20. Romanyshyn, R. (2011) Zastosuvannia tekhnolohichnoho pidkhodu na urokakh matematyky u pochatkovii shkoli [Application of technological approach in mathematics lessons in primary school] . Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly [Psychological and pedagogical problems of the village school], 37, 127–132 [in Ukrainian].

21. Saienko, M.S. (2019) Modeliuvannia yak metod naukovoho piznannia, typy modelei [Modeling as a method of scientific knowledge, types of models]. *Electronic Archive of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*, 129–131, https://core.ac.uk/display/227429813?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 [in Ukrainian].

22. Systemno-strukturnyi pidkhid i systemnyi analiz yak metodolohichna osnova BZhD [System-structural approach and system analysis as a methodological basis of BZD] (2012). Bezpeka zhyttiediialnosti [Life safety] / Piskunova L.E. Prylypko V.A., Zubok T.O., <https://pidru4niki.com/70719/bzhd/sistemno->

strukturniy_pidhid_sistemniy_analiz_metodologichna_osnova_bzhd [in Ukrainian].

23. Stanchuk, L. (2010) Innovatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnoho fakhivtsia pochatkovoii shkoly [Innovative technologies in the preparation of the future specialist of primary school]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly* [Psychological and pedagogical problems of the village school], 34, 134–139 [in Ukrainian].

24. Stoliarenko, O. V. (2015) Modeliuvannia pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia [Modeling of pedagogical activity in specialist training], 196 [in Ukrainian].

25 Panibratska, A. V. Zmist poniattia «pedahohichni umovy» [The content of the concept of "pedagogical conditions"], <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnolohiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedahogichni-umovi> [in Ukrainian].

26. Pozhydaieva, O. V. (2012) Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do konsultatyvnoi diialnosti [Pedagogical conditions for training future social pedagogues for advisory activities]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. M. Hoholia* [Scientific notes of NDU named after M. Gogol], 6, 133–139 [in Ukrainian].

27. Udych, Z. (2017) Seredovyshchnyi pidkhid u vprovadzhenni inkluzyvnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii shkoli [Environmental approach in the implementation of inclusive education in secondary comprehensive school] . *Naukovi zapysky Ternopilskoho nats. ped. un-tu im. V. Hnatiuka* [Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk], 3, 127–134 [in Ukrainian].

28. Kharkivska, A. A. (2010) Innovatsii v suchasni osviti [Innovations in modern education]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukr. nats. ped. un-tu im. K. D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of South Ukraine. national ped. University named after K. D. Ushynskiy]. *Spetsvyp. : Suchasni tendentsii v pedahohichnii nauksi*

Ukrainy ta Izrailiu: shliakh do intehratsii [Special edition : Modern trends in pedagogical science of Ukraine and Israel: the path to integration] / I. M. Bohdanova (Ed.), 344 – 349 [in Ukrainian].

29. Kharkivska, A.(2021) Kvintesentsiia rozvytku yedynoho osvitnoho prostoru bahatorivnevnykh innovatsiinykh navchalnykh zakladiv [The quintessence of the development of a single educational space of multi-level innovative educational institutions]. *Naukovi doslidzhennia ta innovatsii v haluzi suspilno-humanitarnykh nauk* [Scientific research and innovations in the field of social and humanitarian sciences] / Lomeiko O. P., Yeremenko O.A., Mykhailov V. V ta in. (Eds.), 1, 344–346 [in Ukrainian].

30. Kharkivska, A. (2013) Kryterii otsiniuvannia yakosti prohramy innovatsiinoho rozvytku VNZ [Criteria for evaluating the quality of the innovative development program of universities]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia* [Scientific notes of NSU named after M. Gogol], 1, 79–83 [in Ukrainian].

31. Kharkivska, A.A. (2014) Systemnyi pidkhid ta innovatsii v suchasni pedahohichnii nauksi [systematic approach and innovations in modern pedagogical science]. *Mizhnarodnyi naukovy visnyk* [International Scientific Bulletin], 8 (27), 31–35 [in Ukrainian].

32. Khodan, O.L. (2013) Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u VNZ [A competent approach to the training of future specialists in universities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu* [Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University], 29, 232–235 [in Ukrainian].

33. Khrykov, Ye.M. (2018) Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of pedagogical research], 294 [in Ukrainian].

34. Shabanova, Yu.O. (2014) Systemnyi pidkhid u vyshchyi shkoli: pidruchnyk dlia studentiv mahistratury za spetsialnistiu «Pedahohika vyshchoi shkoly» [A systematic approach in higher education: a textbook for master's students majoring in "Higher Education Pedagogy"], 119 [in Ukrainian].

35. Kharkivska, A. (2021) Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*, 44, 55–59 [in Ukrainian].