

УДК 378.043.2-056.2/.3

ORCID 0000-0002-3704-8126

DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2019.5.201337>

## РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Лілія Нічуговська

*Статтю присвячено актуальній проблемі інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади шляхом створення належних умов для якісної інклюзивної освіти. Метою статті є теоретичне обґрунтування інструментальних характеристик, що дозволяють оцінювати динаміку розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до реалізації інклюзивного навчання в умовах магістратури. Завданнями дослідження, по-перше, визначення компонентів, критеріїв і показників готовності майбутнього педагога до інклюзивного навчання на основі системного підходу; по-друге, з'ясування вимог до знань та педагогічних умінь, які спри-яють формуванню загальних і фахових компетентностей, опанування якими забезпечує достатній рівень інтегральної компетентності як основи розвитку професійної готовності майбутнього педагога до реалізації інклюзивного навчання. Для розв'язання першого завдання розроблено і теоретично обґрунтовано систему компонентів, критеріїв і показників розвитку професійної готовності майбутнього педагога в умовах магістратури. Для розв'язання другого завдання виявлено бар'єри, які заважають успішній реалізації інклюзивних процесів, розроблено вимоги до знань та педагогічних умінь студентів магістратури до майбутньої професійної діяльності, визначені перспективні орієнтири щодо організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання.*

**Ключові слова:** педагог, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, магістерська підготовка.

**Постановка проблеми.** Зростання ролі людського фактора в перетворенні сучасного суспільства на демократичних засадах, подальша гуманізація та гуманізація його основ актуалізує проблему інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади шляхом створення належних умов для якісної інклюзивної освіти. Методологічною основою цього процесу слугує ратифікація Україною низки міжнародних документів у сфері захисту прав людини, зокрема, у забезпеченні права на освіту (конвенція про права дитини (1989 р.), Саламанкська декларація (1994р.), Конвенція ООН про права людей з інвалідністю (2009 р.) тощо. Останнє обумовило розробку правового поля інклюзії, що знайшло відображення у законах України «Про освіту», «Про внесення змін до закону України «Про освіту», щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг та інших нормативних документах (2017 р.). Зокрема, у концепції Нової української школи значна увага приділяється соціально-педагогічним аспектам організації навчально-виховного та корекційно-розвиваючого процесу для осіб з особливостями психофізичного розвитку та їх адаптації до умов освітнього середовища. Водночас, за даними МОН України, серед 17337 українських шкіл лише 1127 залучені до інклюзивного навчання, більше ніж 56 тисяч школярів з особливими потребами не охоплені навчанням у загально-освітніх навчальних закладах. Отже, показник інклюзії в Україні складає лише 7%. Для порівняння, у Литві ця цифра охоплює 90%, Польщі – 42%, Словаччині – 42%, Угорщині – 57% , Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25%. Аргументи щодо наявного стану різні: школа не готова приймати особливих дітей, немає необхідного обладнання, «страх» учи-

телів перед особливими дітьми тощо. Крім того, значна частина директорів шкіл заявляють, що Закон випередив події для його реалізації, тому що поки не створено достатнього кадрового ресурсу та умов (Колупаєва, 2009). Отже, модернізація парадигм суспільного розвитку, соціокультурні деформації та зміни в нормативно-правовій базі зумовили об'єктивну потребу в посиленні уваги до питань, пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх соціальних педагогів до інклюзивного навчання.

**Аналіз досліджень.** У вітчизняній та зарубіжній педагогіці накопичений великий досвід у дослідженні проблем формування готовності педагога до майбутньої професійної діяльності. Аналіз загальних підходів до організації професійної освіти представлено в наукових працях Е. Білозерцева, А. Вербицького, В. Краєвського та ін. Акмеологічні аспекти розвитку особистості вивчали О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін та ін. Науковці Н. Алишева, Е. Зеєр, Н. Реброва виконали теоретичний аналіз поняття та розробили методологію розвитку професійно-важливих якостей.

Поняття готовності як важливої характеристики професіоналізму сучасного вчителя в науковій літературі розглядається з різних позицій, найбільш поширеними є функціональний та особистісний підходи. Зокрема, представники функціонального підходу (О. Ковальов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.) розглядають готовність як психологічний стан, пов'язуючи її з теорією установки, що обумовлює вияв активності на основі взаємодії по-треб і середовища, як форму реагування, яка утворюється через взаємодію внутрішніх і зовнішніх умов та одержаної інформації. Представники особистісного підходу (К. Дурай-Новакова, К. Крутецький, В. Моляко та ін.) витлумачували готовність як складне особистісне утворення, основу якого представлено багаторівневою структурою якостей, властивостей і станів, які сприяють успіху професійної діяльності сучасного вчителя. Проблема готовності до інклюзивної освіти як один із напрямів професійної діяльності соціального педагога розглядається в наукових працях вітчизняних учених (І. Каліні-ченко, М. Швед та ін.). Питання організації та розвитку інклюзивної освіти в різних країнах досліджували такі науковці як: V. Blândul, A. Bradea, S. Main, D. J. Chambers, P. Sarah, M. Friend, L. Cook, D. A. Hurley-Chamberlain та ін.

Готовність педагога до корекційно-педагогічної діяльності відображено в наукових працях В. Бондаря, Н. Дементьева, А. Панова та ін.; проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзії – у дослідженнях А. Колупаєвої, І. Кузави, І. Садової, Т. П'ятакової та ін. (Колупаєва, 2009; П'ятакова, 2012; Садова, 2015).

Попри значну кількість наукових праць, проблема розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання в умовах магістратури залишається недостатньо теоретично і практично розробленою.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування інструментальних характеристик, що дозволяють оцінювати динаміку розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до реалізації інклюзивного навчання в умовах магістратури.

**Завданнями дослідження** є: 1) визначити компоненти, критерії і показники готовності майбутнього педагога до інклюзивного навчання на основі системного підходу; 2) з'ясувати вимоги до знань та педагогічних умінь, які сприяють формуванню загальних і фахових компетентностей, опанування якими забезпечує достатній рівень інтегральної компетентності як основи розвитку професійної готовності майбутнього педагога до реалізації інклюзивного навчання.

Переходячи до **викладу сутності й результатів** нашого теоретичного дослідження, зокрема, першого його завдання, доцільно зазначити, що таке поняття як «професійна готовність», розглянуте в динаміці, тобто в контексті його розвитку, у педагогіці буде певною

мірою сприяти розкриттю діалектики педагогічного процесу, виявленню суперечностей та взаємозв'язків кількісних і якісних змін, властивих процесу розвитку особистості студента на етапі магістерської підготовки у закладі вищої освіти.

Для побудови системи компонентів критеріїв і показників розвитку професійної готовності майбутнього педагога в умовах магістратури ми брали до уваги, що на сучасному етапі розвитку освітня система України прагне відповідати загальноєвропейським нормам, які мають чітко виражену практичну орієнтованість. Це детермінує впровадження в освітній простір магістерської підготовки компетентнісного підходу, в якому на передній план висувається вимога не теоретичної поінформованості студентів, а їхня готовність розв'язувати проблеми, які можуть виникнути в різних ситуаціях майбутньої професійної діяльності, зокрема і в системі інклюзивної освіти.

Доцільно зазначити, що готовність розглядається нами як риса особистості майбутнього педагога, розвиток готовності – це стан, що раціонально поєднує в своєму змісті творчі здібності, можливості до створення нового або перетворення раніше пізнаного, здатність до прийняття певної соціальної позиції з відповідною системою цінностей, спрямованість на само зміни при необхідності усвідомлення сенсу нової сфери діяльності, виявленні вибірковості, рефлексії та вольової саморегуляції. Одночасно це складання особистісне утворення студента магістратури виступає важливою характеристикою його педагогічного професіоналізму.

Отже, розвиток готовності студентів магістратури до реалізації інклюзивної освіти є складним особистісно-діяльнісним утворенням, що має компонентний характер і містить такі складники:

- мотиваційний як поєднання ціннісних орієнтацій сенсу, мотивів професійної діяльності та прийняття цінностей інклюзивної освіти;
- когнітивно-змістовий як сукупність теоретичних і методичних знань, що сприяють створенню студентами індивідуальної системи базових знань з різних дисциплін професійної підготовки, опануванню загальними і спеціальними вміннями та розвитку тих якостей особистості, які забезпечують реалізацію процесуально-діяльнісного перебігу її пізнавальних функцій, обумовлених специфічними особливостями майбутньої професійної діяльності;
- операційно-діяльнісний як сукупність аналітико-прогностичних, проєктивних, корекційно-педагогічних та комунікативних умінь для реалізації інклюзивного освітнього процесу;
- гуманістично-креативний як можливість опанування гуманістичними цінностями, педагогічним світоглядом, соціально-педагогічною взаємодією, професійно-значущими якостями, серед яких: толерантність, емпатія, відповідальність, рефлексія.

Важливим є усвідомлення, що, не зважаючи на відмінності у змісті та специфіці виявлення, всі компоненти розвитку готовності діалектично пов'язані та співзалежні між собою. При цьому кожен компонент характеризується критеріями та показниками, які дозволяють оцінювати динаміку розвитку цього складного особистісного утворення.

Оцінка готовності майбутніх педагогів до реалізації ідей інклюзії здійснюється за такими критеріями: мотиваційним, когнітивним, операційним та гуманістично-креативним та показниками, що обумовлені такими якостями особистості, як самостійність, цілісність, суб'єктність, пріоритет духовних цінностей, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, само ідентичність, адекватність самооцінки, здатність бути творцем свого життя, володіючи внутрішньою свободою й відповідальністю за результат професійної діяльності тощо. Доцільно зазначити, що всі вищеозначені якості певною мірою слугують показниками розвитку готовності студентів магістратури до інклюзивної освіти. Водночас, на наш погляд, більш високий рейтинг серед якостей особистості, можливих як показників розвитку готовності студентів до майбутньої діяльності, мають такі, як:

– відповідальність, тому що саме в основі утворення цієї якості лежить механізм інтеріоризації, тобто вбудовування зовнішніх вимог суспільства у внутрішню структуру мотивації, що виступає як активатор професійної діяльності;

– активна участь в житті студентського наукового співавторства, введення в практичну (квазіпрофесійну) діяльність;

– здатність до взаємодії як механізму самовдосконалення й саморозвитку та формую спілкування;

– здатність до реалізації настанов толерантності та гуманності в контексті сучасної мультикультурності на основі загальнолюдських цінностей.

Отже, розвиток готовності в умовах магістратури – це багатоаспектний процес формування інклюзивної компетентності студентів, динаміка якого обумовлена декількома рівнями: науково-пізнавальним, проектно-моделювальним та діяльнісно-творчим.

Виокремленні рівні розмежовано відповідно до ступеня вираження показників, що в цілому обумовлені фаховими компетентностями як здатністю до реалізації студентами магістратури майбутніх професіональних обов'язків за видами діяльності.

Зокрема, на науково-пізнавальному рівні студенти повинні опанувати теорії, концепції, технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, демонструючи ґрунтовні знання методології загальної та корекційної педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості.

На проектно-моделювальному рівні особливої ваги набуває здатність до цілепокладання, проектування, планування, реалізації і діагностики навчального процесу та фахового корегування результатів навчання.

Діяльнісно-творчий рівень передбачає здатність до набуття спеціалізованих концептуальних знань на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, створення методичного та інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу, розуміння причинно-наслідкових зв'язків й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності, реалізація настанов толерантності та гуманності у контексті сучасної мультиколінеарності на основі загальнолюдських цінностей.

Загалом розкриття сутності професійної готовності, окреслення її змісту, структурних компонентів, критеріїв, рівнів її розвитку сприяє цілеспрямованому розв'язанню проблеми підготовки майбутніх педагогів до реалізації інклюзивного навчання в умовах магістратури.

Стосовно другого завдання дослідження – з'ясування вимог до знань та педагогічних умінь соціального педагога до реалізації інклюзивної освіти нами встановлено. Що, по-перше, в Україні існують суттєві бар'єри, які заважають успішній реалізації інклюзивних процесів, серед яких «... невідповідність педагогічного корпусу загальної освіти (дидактична, психологічна, особистісна) до участі в інклюзивних процесах; недостатній рівень компетентності в межах цієї проблеми педагогічного корпусу вищих педагогічних навчальних закладах тощо» (Купрас, Крупенина, Родіментко, & Колупаєва, 2018).

По-друге, особливої уваги потребує процес формування фахових компетентностей студентів магістратури до реалізації соціального замовлення суспільства на якісну інклюзивну освіту з опануванням відповідними здатностями і вміннями в контексті організації навчально-виховного, корекційно-розвиваючого процесів для дітей з особливостями психофізичного розвитку та з урахуванням питань адаптаційного характеру освітнього середовища.

Під інклюзивною освітою ми розуміємо соціально-педагогічний феномен, що полягає у побудові освітнього процесу при якому дитина з обмеженими можливостями навчається разом зі здоровими однолітками та одержує підтримку та корекційну допомогу, пов'язану з задоволенням його особливих освітніх потреб.

У цьому аспекті особливу значущість набуває розробка практико-орієнтованої стратегії комунікацій на основі домінування принципу педагогічної взаємодії «викладач-магістранти» в контексті формування інтегральної компетентності майбутніх соціальних педагогів для інклюзивної освіти.

Зокрема, інтегральна компетентність магістра – це творче поєднання загальних компетентностей за вимогами Національної рамки кваліфікацій та фахових компетентностей магістра спеціальності як здатності до реалізації професійних обов'язків за видами діяльності, до яких віднесено: педагогічні, науково-дослідницькі, управлінські, проектні, методичні, просвітницькі.

Водночас, рівень вимог до знань та педагогічних умінь студентів магістратури до майбутньої професійної діяльності знаходить своє вираження у фахових компетентностях, які відображені програмними результатами навчання в таблиці 1.

За основу покладено освітньо-професійну програму другого (магістерського) рівня (Купрас, Крупенина, Родіментко, & Колупаєва, 2018).

Таблиця 1

Фахові компетентності магістра  
Програмні результати навчання (ПРН)

	Здатності	Вміння
ПРН <sub>1</sub>	Здатність використовувати закономірності, історичні та сучасні досягнення у практичній роботі з дітьми, розуміння ролі особистості колекційного педагога у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби	Уміння здійснювати добір професійних завдань відповідно до індивідуальних особливостей суб'єктів діяльності
ПРН <sub>2</sub>	Здатність використовувати диференційовані методи корекційно-компенсаторної реабілітаційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби	Уміння створювати належну навчальну атмосферу, мотивувати, стимулювати, мобілізувати, координувати і регулювати діяльність осіб, здійснювати рефлексію професійної діяльності
ПРН <sub>3</sub>	Здатність застосовувати базові уявлення про основи правової, фінансової, медичної, психолого-педагогічної підтримки дітей, які мають особливі освітні потреби	Уміння здійснювати експертизу освітнього середовища, навчальної спеціальної літератури, нормативних положень
ПРН <sub>4</sub>	Здатність використовувати професійно-профільовані знання до діагностичного обстеження дітей з особливими освітніми потребами	Уміння здійснювати діагностику, аналіз, фіксування показників, умов та результатів процесу вивчення індивідуальних особливостей суб'єктів діяльності
ПРН <sub>5</sub>	Здатність використовувати професійно-профільовані знання при визначенні рівня психофізичного розвитку, прогнозуванні їхніх потреб у корекційно-педагогічних, спеціально-психологічних, медичних та соціальних послугах	Уміння пояснювати педагогічні процеси відповідно до законів соціальних, природничих наук
ПРН <sub>6</sub>	Здатність використовувати професійно-профільовані знання у визначенні відповідності корекційної освіти існуючим стандартам, щодо дітей з особливими освітніми потребами	Уміння використовувати теоретичні знання для розробки, впровадження та використання методів психодіагностики, консультування, уміння обробляти емпіричні результати
ПРН <sub>7</sub>	Здатність застосовувати основні теоретичні та практичні методи аналізу та оцінки стану психофізичного розвитку осіб, які потребують корегувальних освітніх послуг	Уміння визначити доцільність діагностичних, розвивальних, корегувальних засобів для розв'язання поставлених проблем

Доцільно підкреслити компліментарність вищезначених програмних результатів навчання, що, є в свою чергу, обумовлює розкриття структурно-функціонального взаємозв'язку між професійною компетентністю та професійною мобільністю майбутнього педагога до реалізації інклюзивного навчання.

Як уже зазначено, у науково-педагогічних дослідженнях напрацьовано низку підходів до вивчення професійної мобільності майбутніх фахівців у системі університетської освіти. Професійну мобільність розглядаємо як інтегративну особистісну якість, яка є основою реалізації базових, спеціальних і професійної компетентностей і виявляється в готовності та здатності майбутнього педагога до зміни професійних функцій у межах однієї професійної діяльності та опанування новими спеціальностями в умовах динамічно змінюваного ринку праці.

Саме тому в професійній підготовці магістрів було визначено такі орієнтири:

- організація освітнього процесу в системі магістерської підготовки повинна бути націленою на забезпечення професійно-особистісного самовираження студентів;
- відмова від традиційних практик проведення лекцій, семінарських занять і переведення їх у площину діалогу, тобто – до «суб'єкт-суб'єктних» відносин між викладачем і магістрантом при організації навчального процесу;
- орієнтація навчального процесу на виявлення доцільної індивідуальної траєкторії для кожного студента шляхом актуалізації його особистісного досвіду, розвиток спрямованості, здібностей, професійної мобільності та самореалізації;
- створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для творчої діяльності (корегування змісту, програми, стратегії і тактики викладання навчальних дисциплін, напрямків практичного використання знань, реалізації структурно-логічних між предметних і внутрішньопредметних зв'язків тощо);
- орієнтація на активне застосування Інтернет-технологій в освітньому процесі не лише як засобів навчання, а й інструменту розв'язання професійних завдань.

**Висновки.** Отже, процес формування фахової компетентності – не замкнута схема, вона містить у собі досить динамічну програму дій викладача і магістрантів, яка враховує можливу наявність рівнів вмотивованості та активності студентів при розширенні спектру компетентісного профілю, в оволодінні системою універсальних професійних знань і вмінь їхнього застосування для виконання певних завдань у галузі педагогічної діяльності.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що розвиток готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання буде ефективним, якщо базуватиметься на творчому застосуванні виокремлених інструментальних характеристик, що дозволяють оцінювати динаміку розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до реалізації інклюзивного навчання в умовах магістратури.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ: Самміт-Книга.
- Кузава, І. Б. (2010). Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*, 14, 40-44.
- Купрас, В. В., Крупенина, Н. А., Родіментко, І. М., & Колупаєва, А. А. (2018). *Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня*. Дніпро.
- П'ятакова, Т. (2012). Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(11), 93-98.
- Садова, І. (2015). Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 14, 313-318. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd\\_2015\\_14\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_14_45)
- Blândul, V., & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special / Inclusive education teachers. *Problems of education in the 21st century*, 75-4, 335-343. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2017/457-1503750561.pdf>

## REFERENCES

- Blândul ,V., Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special / Inclusive education teachers. *Problems of education in the 21st century*, 75-4, 335-343. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2017/457-1503750561.pdf>
- Kolupaieva, A. A. (2009). *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy*. [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv: Sammit-Knyha [In Ukrainian].
- Kupras, V. V., Krupenyina, N. A., Rodiimentko, I. M., Kolupaieva, A. A. (2018). *Osvitno-profesiina prohrama druhoho (mahisterskoho) rivnia [Educational and professional program of the second (master's) level]*. Dnipro [In Ukrainian].
- Kuzava, I. B. (2010). Problema profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv do roboty z ditmy z osoblyvymy potrebamy v umovakh inklyuzyvnoho navchannia [The problem of professional training of future teachers to work with children with special needs in inclusive learning]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky [Scientific Bulletin of Volyn National University named after Lesya Ukrainka]*, 14, 40-44 [In Ukrainian].
- P'iatakova, T. (2012). Rozvytok inklyuzyvnoi kompetentnosti: shveitsarskyi dosvid [Developing inclusive competence: Swiss experience]. *Studies in Comparative Education*, 1(11), 93-98 [In Ukrainian].
- Sadova, I. (2015). Osoblyvosti pidhotovky maibutnoho vchytelia do navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh inklyuzyvnoi osvity [Peculiarities of preparing a future teacher to teach children with special needs in inclusive education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 14, 313-318. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd\\_2015\\_14\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_14_45) [In Ukrainian].

NICHUHOVSKA L.

**DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL READINESS TO INCLUSIVE EDUCATION IN THE MAGISTRACY CONDITIONS**

*The article is devoted to the actual problem of integrating children with special educational needs into general educational institutions by creating the proper conditions for qualitative inclusive education. The purpose of the article is theoretical substantiation of instrumental characteristics that allow assessing the dynamics of the development of future teachers' professional readiness for the implementation of inclusive education in the conditions of the magistracy. The objectives of the study are: firstly, the definition of components, criteria and indicators for the future teacher's willingness to engage in inclusive education on the basis of a systematic approach; secondly, the elucidation of the requirements for knowledge and pedagogical skills that contribute to the formation of general and professional competencies, the mastery of which provides a sufficient level of integral competence as the basis for the development of the professional readiness of the future teacher to the implementation of inclusive education. To solve the first problem, the system of components, criteria and indicators of development of professional readiness of the future teacher in the conditions of the magistracy is developed and theoretically substantiated. To solve the second problem, the barriers which hinder the successful implementation of inclusive processes were distinguished, the requirements for knowledge and pedagogical skills of the magistracy students for future professional activities were identified, and prospective guidelines were set for the organization of educational and cognitive activity of future teachers towards inclusive education. The study suggests that the development of future teachers' readiness for inclusive learning will be effective if it is based on the creative use of isolated instrumental characteristics that allow to evaluate the dynamics of future teachers' professional readiness for the inclusive education implementation in the magistracy.*

**Key words:** teacher, inclusive education, children with special educational needs, master's training.

Надійшла до редакції 02.07.2019 р.