

**ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В  
УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

*У статті висвітлено особливості підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Проаналізовано зарубіжний досвід підготовки педагогів до інклюзивної освіти; вказано на особливості модифікації програм професійної освіти у вищій школі в процесі інклюзивної підготовки педагогів. Представлені якісні характеристики педагога в умовах інклюзивної освіти, запропоновані зарубіжними науковцями, та компетентності педагогів, що найбільше впливають на успішність впровадження інклюзивної освіти, досліджені українськими науковцями. Розкрито компоненти сформованості інклюзивної компетентності в галузі освіти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Визначено теоретичну та методологічну основу підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзії. Охарактеризовано компетентнісний підхід як концептуальний орієнтир розвитку сучасної освіти в рамках Болонського процесу. Розкриті особливості контекстної технології формування інклюзивної готовності як найбільш ефективної в організації навчально-виховного процесу. Описані етапи технології контекстного навчання: інформаційно-орієнтований, квазіпрофесійний та діяльнісний.*

**Ключові слова:** *інклюзивна освіта, організація інклюзивної освіти, підготовка майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти, компетентнісний підхід навчання, технологія контекстного навчання.*

На сучасному етапі розвитку суспільства в багатьох країнах, в тому числі і в Україні, інклюзія розглядається як одне із стратегічних завдань розвитку системи освіти, що обумовлене соціально-педагогічними, законодавчо-нормативними реформами, модернізацією освітньої системи, гуманізацією суспільства.

Сьогодні особливе місце займає освіта осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Проблема навчання таких дітей залишається складною. В комплексі питань, пов'язаних з професійною освітою, в якості ключових виокремлюється проблема підготовки майбутнього учителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

У Педагогічній Конституції Європи зазначено: «Зміст педагогічної освіти підпорядковується потребі формування у вчителя здатності навчити своїх учнів жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно відтворювати і вдосконалювати умови гідного існування людини; забезпечення їх вільного спілкування в системі відносин сталого людського розвитку. Найважливіша компетентність педагога ХХІ століття - забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ» [7].

Актуальність проблеми підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти все частіше ставиться на порядок дня і визначається низкою обставин: збільшенням кількості дітей, які мають певні відхилення в психофізичному розвитку; впровадженням інклюзії в практику діяльності загальноосвітніх закладів та необхідністю розробки інноваційних моделей навчання всіх дітей, які сприяють їхній соціалізації та адаптації в умовах навчальних закладів; потребою суспільства у компетентних кваліфікованих

спеціалістах, які володіють низкою професійних якостей, а саме: знанням сучасних педагогічних технологій; здатністю вирішити професійні завдання в галузі навчання та надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами; ціннісним ставленням до інклюзивної практики тощо.

Проблема вдосконалення професійної підготовки педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є предметом дослідження багатьох учених, зокрема: Е. Данілавічюте, А. Колупаєвої, Л. Коваль, С. Кульбиди, С. Литовченко, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, А. Шевцова, Л. Шипіциної та інших.

Метою статті є висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

Інклюзивна освіта - важливий аспект в організації соціалізації дітей з функціональними обмеженнями та їх сімей. Метою інклюзивної освіти є створення класів у загальноосвітніх навчальних закладах щодо реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття загальної середньої освіти за місцем проживання, залучення сім'ї до участі у навчально-реабілітаційному процесі, створення умов для соціальної адаптації, подальшої інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами [4].

Для детальної характеристики організації інклюзивної освіти можемо використати формулу Д. Мітчелла [11]:

Інклюзивна освіта = В + З + 5К + П + Р + К, де:

В - Визнання: Інклюзивна освіта вимагає від педагогів усіх рівнів системи освіти схвалення її принципів, готовності до впровадження в освітню практику.

З - Зарахування до школи: Необхідно зараховувати учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітні класи та залучати їх до навчально-виховного процесу.

5К - П'ять компонентів: адаптований навчальний план, адаптована оцінка, адаптоване навчання, адаптоване доступне середовище, визнання права на інклюзивну освіту.

П - Підтримка з боку професіоналів: педагога-виконавця, координатора спеціальної освіти, лікарів та інших спеціалістів медико-психологічної сфери, асистента педагога.

Р - Ресурси: Високий рівень ресурсного забезпечення учня. Реалізація принципу: «Ресурси йдуть за учнем».

К - Керівництво: Керівництво процесом упровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях.

Таке бачення інклюзивної освіти передбачає зміну в системі підготовки педагогів для здійснення інклюзивного освітнього процесу в загальноосвітніх закладах, оскільки ключову роль у впровадженні, застосуванні та здійсненні відіграє саме педагог інклюзивної освіти, який повинен бути не тільки толерантним, вірити у своїх учнів, але і володіти певними професійними компетенціями.

Професор А. Колупаєва наводить дані про те, що до 65% вчителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Більше того, до 23% педагогів не знайомі із спеціальними програмами, не мають точних і глибоких знань щодо психофізіологічних особливостей дітей цієї категорії [5, с 17]. Ці відомості

викликають серйозне занепокоєння, оскільки саме вчитель виступає найважливішою ланкою процесу інклюзивного навчання.

Учитель загальноосвітньої школи повинен уміти визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями їхньої реалізації; розробляти індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозології; адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб дитини; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; застосовувати різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку учня; створювати умови для соціальної адаптації, для набуття соціальних навичок дітьми з особливостями психофізичного розвитку [2, с 26].

Для розкриття процесу підготовки педагогів до нової для них сфери професійної діяльності багато дослідників розкривають якісні характеристики не тільки самої підготовки, а й педагога зокрема.

Так, зарубіжний дослідник Дж. Корбет пропонує чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у педагога:

- шанобливе ставлення вчителів до поглядів, які відсутні в їх особистому життєвому досвіді;
- усвідомлення педагогами того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не тільки серед тих, хто наділений високим соціальним і академічним статусом;
- визнання рівних можливостей всіх учнів в праві на отримання освіти та соціальний розвиток, задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини;
- усвідомлена гуманістична спрямованість, пріоритетність цінностям інклюзії [10].

Зарубіжні дослідники виокремлюють низку умов підготовки педагогів до інклюзивної освіти: модифікацію існуючих програм підготовки; включення стратегії інтерактивної педагогіки; розвиток у педагогічних кадрів організаційно-управлінських навичок.

Дослідження американського вченого Дж.-Р. Кім присвячені аналізу особливостей модифікації програм професійної освіти у вищій школі. Автор описує три типи програм (комбінований, роздільний, загальний професійний), два з яких (комбінований і роздільний) містять блоки спеціальних знань в галузі інклюзії [6]. Комбінований тип програм об'єднує курси загальної та спеціальної педагогіки. Роздільний тип передбачає збереження програм загальної і спеціальної педагогіки. Вчений робить висновок про те, що при застосуванні комбінованих програм у педагогів формується не тільки позитивне ставлення до інклюзивної освіти, а й з'являються знання про те, як її запровадити в педагогічній практиці.

Крім змін в програмі інклюзивної підготовки педагогів, на думку К. Скорджі, слід використовувати інтерактивний комплекс вправ, що дозволяє моделювати і проживати учасникам реальні життєві ситуації [6]. Наприклад, педагоги можуть виступити в якості віртуальних батьків дитини з особливими освітніми потребами або розібрати конкретний випадок і спробувати його «прожити». На думку автора, стратегія інтерактивної педагогіки пов'язана із зануренням у навчання, дозволяє більш глибоко

розуміти проблеми сім'ї, яка виховує дитину-інваліда, а, отже налаштуватися на підтримку таких батьків і дитини.

Р. Чопра і Н. Френч порівнюють підготовку педагогів до інклюзії з підготовкою виконавчого директора в бізнесі. Підготовка забезпечує розвиток наступних навичок: лідерства, співпраці, комунікативних умінь. Успішність підготовки і в цілому адаптації учнів до інклюзії проявляється в тому випадку, коли педагоги демонструють ці навички в п'яти ключових функціональних сферах: плануванні, супроводі / підтримці, поясненні, співробітництві, супервізії колег [6].

Аналогічні наукові позиції ми зустрічаємо і у М. Петерсена і Т. Сміта. Але ці автори у зміст підготовки, крім загально педагогічних, спеціальних і емоційно-інтерактивних компонентів, включають ще й організаційно-управлінські [12]. Це, вважають дослідники, дозволяє цілеспрямовано і послідовно розвивати у педагога здатність гнучко реагувати на особливі освітні потреби дітей і знаходити альтернативні форми комунікації з нетиповим дитиною.

Українська вчена Н. Софій виокремила шість компетентностей педагогів, які найбільше впливають на успішність впровадження інклюзивної освіти, а саме: практика диференційованого викладання; практика спільного викладання (викладання спільно з корекційним педагогом та/або асистентом вчителя); створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами; оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти; робота в команді; практика позитивної комунікації [8].

Вважаємо, що кожний майбутній учитель повинен володіти достатнім рівнем сформованості інклюзивної компетентності в галузі освіти.

Мотиваційний компонент сформованості інклюзивної компетентності учителів включає особисту зацікавленість, позитивну спрямованість при виконанні професійної діяльності в умовах включення дітей з обмеженими можливостями.

Когнітивний компонент визначається як здатність педагогічно мислити на основі системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання.

Рефлексивний компонент виявляється в можливості аналізу власної навчальної, професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Операційний компонент сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів визначається як здатність виконання конкретних професійних завдань у педагогічному процесі в умовах інклюзії, а саме: вирішення педагогічних ситуацій, використання прийомів самостійного та швидкого розв'язання педагогічних задач, здійснення пошуково-дослідницької діяльності.

На наш погляд, теоретичною та методологічною основою для підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти має бути аксіологічний, антропологічний, цілісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, диференційований, компетентнісний підходи [1].

Хотілося зазначити, що компетентнісний підхід - новий концептуальний орієнтир розвитку сучасної освіти в рамках Болонського процесу, що визначає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей.

Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичення нормативно-визначених знань, умінь і навичок на формування здатності

практично діяти, застосовувати навички и досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [1, с. 33].

Вважаємо: найбільш ефективною є контекстна технологія формування інклюзивної готовності. Всю професійну сферу педагога можна представити трьома головними блоками, а саме: теоретичними знаннями, способами діяльності, соціальною зрілістю (цінності, кругозір, моральність, відповідальність). З позиції теорії контекстного навчання ми виділили проблемні зони традиційного навчання майбутнього вчителя:

- у теоретичній підготовці: проблема вибору оптимального, системно організованого обсягу змісту навчання, необхідного для майбутньої педагогічної діяльності;
- у діяльнісній підготовці: проблема переваги орієнтації на засвоєння теоретичних знань на відміну від їхнього практичного використання в майбутній педагогічній діяльності;
- у становленні соціальної зрілості: проблема відсутності цілеспрямованого розвитку соціально-моральних і громадянських якостей майбутнього вчителя.

Специфіка навчання педагогічного вишу полягає в тому, що, здійснюючи навчальну діяльність, студенти готуються до професійної, основний зміст якої - організація навчальної діяльності школярів в аналогічних формах. У процесі навчання в педагогічному вищому навчальному закладі студенти отримують необхідні знання з педагогічних дисциплін. У значно меншому обсязі майбутні вчителі опановують уміннями, пов'язаними з професійною діяльністю. Це доводиться констатувати, спостерігаючи за роботою починаючих фахівців. їм потрібна значна кількість часу для того, щоб після завершення навчання адаптуватися до умов шкільного закладу; молоді спеціалісти не завжди можуть застосувати отримані знання на практиці. Для оволодіння прийомами діяльності необхідною умовою є зв'язок знань і досвіду. Практичний досвід, який поєднує теоретичні знання та практичні вміння, формується в процесі застосування наявних знань і професійних умінь. Від того, наскільки повно поєднується рівень теоретичної підготовки фахівця та його професійна спрямованість з завданнями, висунутими практикою, залежить успіх входження в спеціальність. Сформованість же особистісних якостей студента дозволить більш ефективно здійснювати діяльність з виховання.

Контекстна технологія навчання передбачає використання можливостей навчальної діяльності (аудиторної та самостійної роботи), навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи, практичного навчання (педагогічні практики), а також позанавчальної діяльності майбутніх педагогів (участь в тренінгах, волонтерських загонах, інформаційних кампаніях). Технологія контекстного навчання, складається з інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного та діяльнісного етапів. Інформаційно-орієнтований етап спрямований на формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах інклюзії та отримання знань щодо його здійснення. Квазіпрофесійний - це отримання досвіду практичної діяльності, аналізу власної навчальної та професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Діяльнісний - націлений на подальший розвиток інклюзивної компетентності майбутніх учителів та втілення в практичній діяльності [1, с 37].

Така технологія передбачає трансформацію змісту майбутньої професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти (зовнішній контекст) у зміст

вищої педагогічної освіти, що відображено в змісті навчальних дисциплін, і формування внутрішнього контексту освіти - професійних і соціально-особистісних компетенцій, які визначають інклюзивну готовність.

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя важливо створювати умови не тільки для засвоєння студентами педагогічного знання, а й сприяти розвитку творчої активності, здатної породжувати нові ідеї, реалізовувати гуманістичну позицію, що ґрунтується на розумінні, прийнятті дитини. У контексті загальної професійної компетентності педагога необхідно формувати його гуманістичну життєву позицію, визначальну професійну орієнтацію, тип поведінки і діяльності. У зв'язку з цим, з одного боку, важливе включення в зміст університетського курсу педагогіки відомостей з питань інклюзивної освіти, а з іншого боку, на семінарських заняттях, в період педагогічної практики необхідно формувати професійні компетенції роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Це означає, що необхідні зміни і модифікації в змісті педагогічної підготовки, підходах, структурах і стратегіях вирішення виникаючих проблем. Питання полягає не в тому, як інтегрувати окремих учнів в основну систему освіти, а в тому, як її трансформувати, щоб всім учням було комфортно.

Вважаємо, що найбільш значущими напрямками роботи вчителя є формування досвіду соціально-оціночних стосунків, взаємодії та спілкування дітей з різними освітніми можливостями.

Необхідність особливих вимог до педагога, що працює із дітьми, яким складно вчитися, підкреслював В. Сухомлинський: «Мені було ясно: якщо вчити їх так само, як учать усіх дітей, вони неминуче залишаться недоуками, знедоленими, нещасними людьми, які все життя переживатимуть гірку думку: я ні на що не здатний. Їх треба постійно захищати, бо вони легко уразливі: сфера інтелектуального життя в дитячому віці тісно зливається із сферою моральною, і кожна невдача в навчанні сприймається як гірка прикрість (проте тільки до того часу, поки серце не призвичаїться і не задерев'яніє, але тоді вже не може бути й мови про якийсь порятунок)» [9, с. 584]. Видатний педагог підкреслював, що виховання людини, яка відрізняється від інших неуспішністю у навчанні, «повинно бути в сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим» [9, с. 590].

Освітня інтеграція «особливої» дитини змінює як соціальний, так і психологічний портрет класу. У процесі навчання можуть виникнути різні конфліктні, стресові, психотравмуючі ситуації, яких педагог повинен запобігти і адекватно вирішити. Необхідно для себе вирішити проблему самовизначення - як ставитися до «особливої» дитини: до рівної або як до нерозвиненої; допомогти повірити у власні сили або довести, що у дитини існує «стеля» у розвитку. Учитель може налагодити позитивні відносини між дітьми. Для цього потрібно пам'ятати, що кожна дитина є унікальною особистістю, у кожного свої особливості, враховуючи які можна забезпечити оптимальні умови для засвоєння матеріалу та адаптації. Роль учителя полягає у тому, щоб не тільки самому навчитися приймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, цінність, неповторність, але й навчити цьому всіх школярів. Особливо важливо навчити інших приймати та взаємодіяти з учнями з особливими освітніми потребами, надавати необхідну допомогу та підтримку, виявляти позитивне ставлення [3, с.365].

Задовольняти потреби учня - це не помилка. Помилково вважати, що на одного учня учитель повинен витратити більше часу, ніж на інших, тому потрібно

справедливо ставитися до всіх; організувати засвоєння програми усіма учнями. Дітей з особливими потребами необхідно навчати у тому темпі, в якому спроможні засвоїти нову інформацію. Перехід від того, що знаємо, до того, що не знаємо, має бути поступовим, і темп цього руху необхідно узгодити з індивідуальними можливостями кожного [6].

Світовий досвід свідчить: успішність дітей з типовим розвитком стає вищою в інклюзивних класах, порівняно зі звичайним класом масової школи.

Отже, у відповідності з тенденціями модернізації шкільної освіти підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища є одним з пріоритетних завдань професійної підготовки педагогів; це персоналізований і безперервний процес розвитку професійної компетентності учителів, спрямований на досягнення гуманістичних цілей і становлення педагогічних цінностей, в результаті якого формується готовність вирішувати професійні завдання в галузі інклюзивної освіти. Зміст підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти ґрунтується на основі тенденцій розвитку інклюзії в Україні та за кордоном.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошина О.В. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища / О.В. Волошина // Особлива дитина. - № 1. - 2017.-С.31-40.
2. Волошина О.В., Дмитренко Н.Є. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах / О.В. Волошина, Н.Є. Дмитренко // Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. - №4. - 2016. - 244 с - С.142-150.
3. Дмитренко Н.Є. Шляхи удосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови початкової школи / Н.Є. Дмитренко // Наукові записки. - Випуск 104 (2). - Серія : Філологічні науки (мовознавство) : У 2 ч. - Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Вінниченка, 2012. - 512 с - С.364-368.
4. Колупаєва А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. Колупаєва // Дефектологія. - 2009. - № 2. - С 3-8.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія. - К.: Самміт-Книга, 2009. - 272 с: іл. - (Серія «Інклюзивна освіта»).
6. Ливенцева, Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 3. - С. 114-121.
7. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]: <http://yspu.Org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>.
8. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: авторсф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н.З. Софій [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://ispukr.org.ua/articles/17/17062701\\_a.pdf](http://ispukr.org.ua/articles/17/17062701_a.pdf).
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. - В 5-ти т. - Т. 5. - Статті / В. Сухомлинський. - К.: Рад. школа, 1977. - С 584-590.
10. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Електронний ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Education. - 1999. - Vol. 3, No. 1. - P. 53-61. URL: Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/>.
11. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies) / D. Mitchell. - London: Routledge Taylor & Francis Group, 2008. - 334 p.

12. Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch., Peterson R., Zhang D. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities. [Електронний ресурс]: // Rehabilitation Psychology. - 2010. - Vol. 55, Iss. 2. - P. 139-150. - Режим доступу: <http://www.feedage.com/feeds>.

#### REFERENCES:

1. Voloshyna, O.V. (2017). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do navchalno-vykhovnoi roboty v umovakh inkliuzyvnoho seredovyssha [Preparing of future teachers for educational work in conditions of inclusive environment]. *Osoblyva Dytna, 1*, 31-40.
2. Voloshyna, O.V., & Dmitrenko, N.Ye. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do roboty v inkliuzyvnykh klasakh [Preparing future teachers of a foreign language for work in inclusive classes]. In *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: Pedahohika. Vol. 4* (pp. 26-34).
3. Dmitrenko, N. Ye. (2012). Shliakhy udoskonalennia metodychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Ways of improvement of methodical preparation of the future teachers of a foreign language of elementary school]. In *Naukovi zapysky. Vol. 104 (2). Seriya: Filolohichni nauky (movoznavstvo)* (pp. 364-368). Kirovohrad: RW KDPU im. V.Vinnychenka.
4. Kolupaieva, A. (2009). Zasadnychi poniatiino-terminolohichni vyznachennia inkliuzyvnoi osvity [Fundamentals of conceptual and terminological definitions of inclusive education]. *Defektolohiia, 2*, 3-8.
5. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: Realities and perspectives]. Kyiv: Sammit-Knyha.
6. Liventseva, N. A. (2011). Obzor sovremennykh zarubezhnykh issledovaniĭ po problemam inkliuzivnogo obrazovaniia [Review of modern foreign studies on the problems of inclusive education]. *Psikhologicheskaia Nauka i Obrazovanie, 3*, 114-121.
7. Pedahohichna Kontstytutsiia Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe]. Retrieved from <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>.
8. Sofii, N. Z. (2017). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprovodu uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Organizational-pedagogical conditions of integrated support of students with special educational needs in an inclusive educational institution]. (Dissertation Abstract, Kyiv). Retrieved from [http://ispukr.org.ua/articles/17/17062701\\_a.pdf](http://ispukr.org.ua/articles/17/17062701_a.pdf).
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory: Vol. 5* [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola (pp. 584-590).
10. Corbet, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education, Vol. 3, No. 1*. Retrieved from [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/)
11. Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education (Using evidence-based teaching strategies)*. London: Routledge Taylor&Francis Group.
12. Resch, A.-J., Mireles, G., Benz, M.-R., Grenwelge, Ch., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology, Vol. 55, Iss. 2* (pp. 139-150). Retrieved from <http://www.feedage.com/feeds>.

#### **Oksana Voloshyna, Nataliia Dmitrenko. Pedagogical Aspect of Prospective Teachers' Training in Conditions of Inclusive Educational Environment**

*The article highlights the features of training of prospective teachers to work in conditions of inclusive educational environment. The international experience of teachers' training to inclusive education is analysed. The peculiarities of modification of professional education programs of higher school in the process of teachers' inclusive training are determined. The qualitative characteristics of pedagogy in conditions of inclusive education developed by foreign scholars are presented. The pedagogue's competences that have great impact on success of*

*implementation of inclusive education investigated by Ukrainian scientists are outlined. The main components of inclusive competence are cleared out. The theoretical and methodological basis of prospective teachers' training to work in the conditions of inclusion is defined. The competence-based approach as conceptual guideline to the development of modern education in the framework of the Bologna process is characterised. The features and main stages of contextual technology of inclusive readiness as the most effective one in the organization of the educational process are described.*

**Keywords:** *inclusive education, organization of inclusive education, training of prospective teacher to work in conditions of inclusive education, competence-based approach, contextual training technology.*