

УДК 378:373.2.011.3-051:376:373.22-047.44
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.38>

Т. М. Цегельник

доктор філософії, викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ, КРИТЕРІЇВ, РІВНІВ ТА ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню компонентів, критеріїв, рівнів та показників готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Схарактеризовано найбільш актуальні для дослідження тлумачення понять «компоненти», «критерій» і «показник», які подаються в сучасній науковій літературі. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел представлено власне розуміння готовності як інтегративного утворення, яке є результатом підготовки та містить сукупність компонентів, що відповідають вимогам та змісту тієї чи іншої діяльності. Вважаємо готовність багатовекторним спектром якостей, що формується під час фахової підготовки. Виокремлено чотири компоненти готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах ЗДО: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. На основі вищенаведених компонентів визначено критерії (мотиваційно-цільовий; когнітивно-операційний; практико-діяльнісний; рефлексивно-творчий), які розкривають своєрідність готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти та сприяють покращенню рівня їхньої професійної компетентності. Переконані, що критерії сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО становить комплекс якостей та характеристик особистості, спрямований на розкриття відповідності між знаннями, уміннями, навичками та вимогами, що стосуються професійної діяльності майбутніх вихователів в інклюзивних групах ЗДО. Акцентуємо увагу на тому, що кожен обраний критерій має на меті виявлення рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО шляхом системи показників, які охоплюють всі характеристики критерію, взаємопов'язані між собою і відображають організацію підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзії. Виділено та схарактеризовано рівні (низький, середній, достатній, високий) готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО.

Ключові слова: майбутні вихователі, готовність, готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, компоненти, критерій, показник, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Важливе значення в становленні вітчизняної системи освіти мають соціально-політичні процеси, зокрема курс до європейського освітнього простору. Саме тому для нашої держави створення інклюзивного простору в закладах освіти, зокрема дошкільної, є актуальною проблемою та потребує як модернізації державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами (ООП), так і врахування міжнародних документів у сфері прав людини та міжнародного досвіду організації інклюзивного навчання.

Погоджуємося з науковцями, що особливе місце в сучасній системі інклюзивної освіти займає постать педагога – людини, з серйозним «багажем» знань, оскільки для якісного виховання своїх професійних функцій, виправдання довіри суспільства, щодо виховання молодого покоління, необхідно мати добру фахову підготовку, яка

залежить і від його особистих якостей [1, с. 75]. Відповідно, заклади вищої освіти, враховуючи виклики сьогодення, повинні забезпечити якісну підготовку сучасних вихователів, сформувавши у них відповідний рівень готовності до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти (ЗДО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО є предметом дослідження Л. Артемової, Т. Атрощенко, Г. Беленької, А. Богуш, Л. Зданевич, Н. Гавриш, І. Дичківської, К. Крутій, Н. Миськової та ін. Комплексний аналіз компонентів та змісту готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії здійснено О. Кас'яненко, І. Кузавою, З. Ленів, О. Мартинчук, Н. Суховієнко та ін. Враховуючи те, що основна тенденція сьогодення – рівний доступ до якісної освіти дітей з ООП, то дослідження готовності

майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти повинно бути ґрунтовним, перебувати під постійною увагою науковців і практиків.

Мета статті – теоретично обґрунтувати виокремлені компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування особливостей готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти потребує виокремлення відповідних компонентів, критеріїв, показників та рівнів.

Представимо найбільш актуальні для нашого дослідження тлумачення понять «компоненти», «критерій» і «показник», які подаються в сучасній науковій літературі (психолого-педагогічній, довідковій), тісно пов'язані між собою, але трактуються по-різному.

Термін «компонент» розуміємо як такий складник освітнього процесу, який визначає його основну характеристику [2, с. 94].

Український педагогічний словник поняття «критерій» (від грец. – засіб переконання, мірило) визначає як характеристику, базу якої є здійснення оцінювання чогось, мірило; умовно прийнятий еталон, що дає можливість якісно виміряти щось [3, с. 245].

Великий тлумачний словник сучасної української мови дефініцію «критерій» трактує як «підставу для оцінювання чогось, або класифікаційну ознаку чогось» [4, с. 465]. Вважаємо, що критерій – це сутнісна ознака досліджуваного педагогічного явища, на підґрунті якої відбувається класифікація або оцінка чого-небудь, поняття «показник» дещо вужче, трактується як дані про досягнення чого-небудь та є складником критерію [2, с. 95].

Готовність є результатом професійної підготовки, тому вважаємо за потрібне розкрити сутність цього феномену. Так, складовою ознакою та властивістю готовності Великий тлумачний словник визначає характеристику особистості під поняттям «готовий». Структурний компонент готовності розглядається за двома складниками: який визначає сформовану готовність особистості до будь-якої діяльності на основі фізіологічного розуміння; який забезпечується професійними якостями особистості, що дають можливість на високому рівні майстерності здійснювати професійну діяльність, забезпечуючи кінцевий результат готовим, якісним продуктом [4, с. 263]. Цілковитим погоджуємося з Л. Прудкою, яка, обґрунтовуючи професійну діяльність як складник готовності, визначає, що ця категорія опирається змістову наповненість професійної майстерності та регулює підвищення рівня професійної компетентно-

сті за рахунок самовдосконалення та саморозвитку, а також здатності до саморегуляції [5].

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічних джерел під готовністю ми розуміємо інтегративне утворення, яке є результатом підготовки та містить сукупність компонентів, що відповідають вимогам та змісту тієї чи іншої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави вважати готовність багатовекторним спектром якостей, що формується під час фахової підготовки. Отже, готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти тлумачиться як складний, багаторівневий процес формування в майбутніх вихователів знань, умінь та навичок до здійснення професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, що дозволяє самостійно, системно організовувати інклюзивний освітній процес з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами [2, с. 42-43].

Задля ефективності організації процесу формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО першочерговим вважаємо визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості цієї готовності.

Компонентами професійно-особистісної готовності майбутнього педагога до роботи в інклюзивному середовищі О. Мартинчук виокремлено:

- мотиваційний, який охоплює комплекс усталених мотивів щодо діяльності в інклюзивному середовищі та спрямований на організацію дієвого процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої практики, під час якої формується внутрішня підготовленість до толерантної взаємодії з дітьми з порушеннями розвитку;

- когнітивний, що ґрунтується на системному підході щодо питань інвалідності та містить розгляд характеристик психічного та фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та особливості організації педагогічної взаємодії з ними;

- креативний, що передбачає розвиток творчих, нестандартних здібностей, спрямованих на створення значущих речей, а також розвиток творчих схильностей дітей з різними порушеннями розвитку, з огляду на їхні потенційні можливості;

- діяльнісний, уміщує засоби та прийоми професійних знань, потрібних у роботі з дітьми з порушеннями розвитку та сприяє формуванню належних фахових компетентностей [6].

Для нашого дослідження актуальними є визначені І. Кузавою та М. Ярмолюк структурні компоненти професійної готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку:

- 1) емпіричний, що дає знання тих закономірних зв'язків і відносин, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостереження; спонукання

до перетворювального мислення, зіставлення, узагальнення, роздумів і співпереживання;

2) свідомоформуючий, який розглядають як світоглядне самовизначення викладача, розвиток спеціального мислення, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань;

3) емпатійний, розуміння вихованців – прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, уміння стати на їхні позиції;

4) почуттєво-комунікативний, спрямований на розвиток можливостей учителя щиро, емпатійно й креативно транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і налагоджуючи взаємодію між суб'єктами всіх учасників педагогічного процесу, виявлення індивідуальної своєрідності, усунення страху перед можливою невдачею; 5) контроль-регулювальний компонент передбачає одночасний контроль вихователя за процесом вирішення поставлених завдань і правильністю виконання навчальних операцій, за точністю відповідей;

6) оцінювально-результативний компонент передбачає оцінку педагогами досягнутих в процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх навчально-виховним завданням, знаходження причин тих чи інших прогалин [7, с. 77-78].

Досліджуючи підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, Н. Суховієнко виділяє когнітивний, діяльнісний, рефлексивний критерії. Когнітивний критерій, на думку авторки, передбачає характеристику мотиваційної сфери вибору професії, спрямованість до майбутньої професійної діяльності, зокрема до роботи з батьками, оцінку власних умінь та наявність особистісних якостей, інтересів, потреб. Діяльнісний критерій характеризується дослідницею як комплекс здібностей (інтелектуальних, організаторських, комунікативних), які доповнюють професійні знання. Рефлексивний критерій спрямований на активну співпрацю майбутнього вихователя з батьками дітей, а також передбачає формування гностичних, організаторських умінь та навичок [8].

Цілковито погоджуємося з І. Кузавою, що для отримання об'єктивних результатів готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку, необхідно визначити критерії оцінки і показники ступеня професійності вихователя. Такими критеріями авторка визначає:

1) рівень спеціальних знань з проблем спеціальної педагогіки та психології, технології роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку;

2) уміння розробляти та впроваджувати стратегії розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку на основі їхніх індивідуальних особливостей;

3) рівень самоактуалізації особистості, як інтегрованого показника здатності вихователя до самовдосконалення, саморозвитку, творчості;

4) рівень позитивної професійної мотивації до роботи в умовах інклюзії;

5) низький рівень професійного вигорання вихователя [1, с. 42].

У свою чергу ми виокремлюємо чотири компоненти готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах ЗДО: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Розглянемо їх детальніше:

– *мотиваційний компонент* ураховує мотиви та намагання майбутнього вихователя совісно та цілеспрямовано працювати в інклюзивному ЗДО, стабільний емоційний стан під час роботи з дітьми, зокрема з ООП;

– *когнітивний компонент* характеризує рівень сформованості комплексу знань, потрібних для організації інклюзивного навчання у ЗДО;

– *діяльнісний компонент* характеризує сформованість умінь майбутніх вихователів практично застосовувати набуті знання, розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення, організувати міжособистісну взаємодію та комунікацію колег, дітей, батьків;

– *рефлексивний компонент* характеризує здатність майбутніх вихователів до саморефлексії, самооцінки результатів взаємодії з дітьми та батьками, самоконтролю, саморегуляції своєї поведінки, а також їхні пізнавальні та вольові якості.

На основі вищенаведених компонентів визначено критерії (мотиваційно-цільовий; когнітивно-операційний; практико-діяльнісний; рефлексивно-творчий), які розкривають своєрідність готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти та сприяють покращенню рівня їхньої професійної компетентності.

Критерій сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО становить комплекс якостей та характеристик особистості, спрямований на розкриття відповідності між знаннями, уміннями, навичками та вимогами, що стосуються професійної діяльності майбутніх вихователів в інклюзивних групах ЗДО.

Акцентуємо увагу на тому, що кожен обраний нами критерій має на меті виявлення рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО шляхом системи показників, які охоплюють всі характеристики критерію, взаємопов'язані між собою і відображають організацію підготовки

до професійної діяльності в умовах інклюзії. Так, *мотиваційно-цільовий критерій* готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО характеризується такими критеріальними показниками: стійкою зацікавленістю до майбутньої професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО; прагненням стати вихователем-професіоналом; мірою усвідомлення доцільності й важливості впровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП та нормотипових дітей; стійким бажанням здійснювати коригувальну діяльність із дітьми з ООП; сформованістю професійно-ціннісних орієнтирів, світоглядних установок, правил толерантної поведінки в інклюзивному середовищі.

Когнітивно-операційний критерій готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО передбачає такі критеріальні показники: наявність у студентів знань про сутність інклюзивного навчання, їхня системність, міцність, глибина й інтегративність; володіння психолого-педагогічними знаннями, потрібними для корекційно-розвиткової діяльності, зокрема знаннями нормативних документів інклюзивної освіти; знання методики використання різноманітних технологій інклюзивного навчання закладі дошкільної освіти.

Практико-діяльнісний критерій готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО визначається такими критеріальними показниками: уміння оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проєктувати нові технології інклюзивного навчання; уміння розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; наявність у студентів спеціальних професійних умінь для оптимальної організації освітнього процесу з дітьми з ООП; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП.

Рефлексивно-творчий критерій готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО характеризується такими критеріальними показниками: здатність до рефлексії; адекватність самооцінки своєї діяльності в умовах інклюзивної освіти; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів інклюзивної діяльності; адекватність оцінки, толерантне ставлення, прийняття й розуміння мотивів, цілей, станів, поведінки всіх учасників інклюзивного навчання; упевненість, оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками.

У результаті аналізу в працях науковців критеріїв формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО ми виділили рівні (низький, середній, достат-

ній, високий) готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО [2, с. 98].

Так, *низький рівень* готовності до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО притаманний тим майбутнім вихователям, які не демонструють зацікавлення до майбутньої професійної діяльності, не виявляють прагнення стати вихователем-професіоналом. У них відсутнє усвідомлення доцільності й важливості запровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, відсутнє бажання здійснювати коригувальну діяльність з дітьми з ООП. У майбутніх вихователів з цим рівнем немає професійно-ціннісних установок, правил толерантної поведінки в інклюзивному середовищі, здатності до рефлексії. Не спостерігається міцності, системності, глибини знань, потрібних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності: нормативно-правові документи, знання про сутність інклюзивного навчання, знання методик використання різноманітних технологій інклюзивного навчання у ЗДО. Здобувачі не володіють уміннями оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проєктувати нові технології інклюзивного навчання; розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП. Вони не здатні до рефлексії, адекватної оцінки своєї діяльності в умовах інклюзії, до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки результатів інклюзивної діяльності та не готові виявляти оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками.

Майбутні вихователі, які епізодично демонструють зацікавлення до майбутньої професійної діяльності, частково виявляють прагнення стати вихователем-професіоналом мають *середній рівень* готовності. У них частково виявляється усвідомлення доцільності й важливості запровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, є епізодичне бажання здійснювати коригувальну діяльність з дітьми з ООП. У здобувачів з цим рівнем відзначено нестійкі професійно-ціннісні установки, правила толерантної поведінки в інклюзивному середовищі, здатність до рефлексії. Зауважимо, що у цих здобувачів епізодично спостерігається міцність, системність, глибина знань, потрібних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності: нормативно-правові документи, знання про сутність інклюзивного навчання, знання методик використання різноманітних технологій інклюзивного навчання у ЗДО. Майбутні вихователі епізодично виявляють уміння оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проєктувати нові технології інклюзивного навчання; розробляти інструментарій роботи

з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП. Такі здобувачі частково здатні до рефлексії, адекватної оцінки своєї діяльності в умовах інклюзії, до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки результатів інклюзивної діяльності та епізодично виявляють оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками.

Достатній рівень характерний для майбутніх вихователів, які ситуативно демонструють зацікавлення до майбутньої професійної діяльності, майже завжди виявляють прагнення стати вихователем-професіоналом. У них виявляється усвідомлення доцільності й важливості запровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, є ситуативне бажання здійснювати коригувальну діяльність з дітьми з ООП. У майбутніх вихователів з цим рівнем майже стійкі професійно-ціннісні установки, правила толерантної поведінки в інклюзивному середовищі, здатність до рефлексії. Ситуативно спостерігається міцність, системність, глибина знань, потрібних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності: нормативно-правові документи, знання про сутність інклюзивного навчання, знання методик використання різноманітних технологій інклюзивного навчання у ЗДО. Майбутні вихователі ситуативно володіють уміннями оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові технології інклюзивного навчання; розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП. Вони ситуативно здатні до рефлексії, адекватної оцінки своєї діяльності в умовах інклюзії, до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки результатів інклюзивної діяльності та виявляти оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками.

Майбутні вихователі, яким характерний *високий рівень*, завжди демонструють зацікавлення до майбутньої професійної діяльності та прагнення стати вихователем-професіоналом. У них завжди виявляється усвідомлення доцільності й важливості запровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, є стійке бажання здійснювати коригувальну діяльність з дітьми з ООП. У майбутніх вихователів цього рівня стійкі професійно-ціннісні установки, правила толерантної поведінки в інклюзивному середовищі, здатність до рефлексії. Спостерігається міцність, системність, глибина знань, потрібних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності: нормативно-правові документи, знання про сутність інклюзивного навчання, знання методик використання різноманітних технологій інклюзивного навчання у ЗДО. Майбутні

вихователі стабільно володіють вміннями оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові технології інклюзивного навчання; розробляти інструментарій роботи з дітьми з ООП, з огляду на складність порушення; організувати співпрацю з колегами та батьками дітей з ООП. Такі здобувачі завжди здатні до рефлексії, адекватної оцінки своєї діяльності в умовах інклюзії, до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки результатів інклюзивної діяльності та стійко виявляти оптимізм, цілеспрямованість, творчість у взаємодії з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, та батьками [2, с. 105].

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та власних наукових пошуків ми виокремили та описали компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО. Обрані нами категорії враховують змістові та системні характеристики цієї готовності. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних рекомендацій з питань формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО у процесі професійної підготовки.

Список використаної літератури:

1. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип. 14, 2010. С. 40-44.
2. Цегельник Т.М. Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2021. 327 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ: Нац. авіаційний ун-т., 2013. 24 с.
6. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки*. 8, 2012. Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.

7. Кузава І., Ярмолюк М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Розділ IV. Спеціальна педагогіка та соціальна робота. 2 (304). Т. 2., 2016. С. 75-81.
8. Суховієнко Н. А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: Дисертація на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти Хмельницький: ХГПА, 2018. 200 с.
-

Tsehelnik T. The justification of components, criteria, levels and indicators of readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments

The article has been devoted to the theoretical substantiation of the components, criteria, levels and indicators of the readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational institutions. The interpretations of the concepts «components», «criterion» and «indicator», which are presented in modern scientific literature, have been characterized as the most relevant for research. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources, we have presented a proper understanding of readiness as an integrative formation, which is the result of training and contains a set of components that meet the requirements and content of a particular activity. We have considered readiness as a multi-vector spectrum of qualities that are formed during professional training. The author of the article has distinguished four components of the readiness of future educators to work in inclusive groups of preschool educational establishments, such as: motivational, cognitive, activity and reflective. On the basis of the above mentioned components, we have determined criteria (motivational-target; cognitive-operational; practical-active; reflective-creative), which reveal the peculiarity of the readiness of future educators of preschool educational establishments to work in inclusive groups of a preschool education institution and contribute to improving the level of their professional competence. We are convinced that the criterion for the formation of the readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational institutions is a set of qualities and characteristics of the individual, aimed at revealing the correspondence between knowledge, abilities, skills and requirements related to the professional activity of future educators in inclusive groups of preschool educational institutions. We have emphasized the fact that each selected criterion aims to identify the level of readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments through a system of indicators that cover all characteristics of the criterion, are interconnected and reflect the organization of preparation for professional activity in conditions of inclusion. The levels (low, medium, sufficient, high) of future educators' readiness for professional activity in inclusive groups of preschool educational institution have been highlighted and characterized.

Key words: future educators, readiness, readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational institutions, components, criterion, indicator, professional training.