

The article considers marketing of a higher education institution as a system of activities that allows the business entity to assess the state of the market of educational services, analyze development trends and make informed management decisions in future work.

Based on the formulated principles, marketing of an education institution can be considered as a system of activities that allows the subject to assess the market, trends and change to make informed management decisions in the field of training and employment. Thus, the task of marketing includes not only the conduct of relevant research, but also bringing its results to the subjects of market relations, who can make economic choices based on them, adjust their behavior and so on. Thus, marketing is the basis on which strategic and tactical decisions are made in order to ensure the effective operation of market participants. The use of marketing system allows to reduce the degree of uncertainty in managerial decisions, identify the reasons why past actions were wrong, assess the market situation and give a sufficient degree of probability to predict changes in market conditions.

In order to properly position a higher education institution in the market of educational services, it is necessary to create an appropriate marketing infrastructure, i.e. a separate unit that will deal with marketing management of universities: marketing services, marketing and communications departments, administrative and marketing departments, internal and external communications departments. To increase the export of educational services provided by higher education institutions, among other things, it is necessary to develop the marketing component of the internationalization of higher education institutions.

Key words: *marketing, marketing activity, educational sphere, institution of higher education, market of educational services.*

УДК 378.046-373

Таміла Джаман

Рівненський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

ORCID ID 0000-0003-2257-0875

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/171-180

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено актуальній педагогічній проблемі – діагностиці готовності вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання. На основі теоретичного аналізу й узагальнення даних експериментальних досліджень, власного педагогічного досвіду виявлено, що готовність ечителя до роботи в умовах інклюзивного навчання – це єдність чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного та комунікативного. Визначені компоненти реалізуються за допомогою мотиваційно-аксіологічного, пізнавально-процесуального, рефлексивно-оцінного, діяльнісно-комунікативного критеріїв, до кожного з яких дібрано однакову кількість показників для оптимізації процесу діагностики. Відповідно до критеріїв виділено такі рівні підготовки вчителів до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання: високий, достатній, середній, низький.

***Ключові слова:** діагностика, готовність учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, компоненти, критерії, показники та рівні вияву критеріїв.*

Постановка проблеми. Реалізація державної політики в царині інклюзії передбачає підготовку компетентних учителів, здатних усвідомити нові способи організації освітнього простору, опанувати сучасні технології й методики навчання дітей в інклюзивних класах. Система неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання має комплексно охоплювати всі складники організації освітнього процесу на всіх етапах її впровадження, тому вважаємо, що діагностика має велике значення, оскільки саме вона дає змогу з'ясувати стан функціонування педагогічної системи для створення належних умов ефективного управління освітнім процесом. Водночас педагогічні дослідження констатують наявність суперечностей між соціальним замовленням суспільства на розвиток інклюзивної освіти та недостатністю професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, відсутністю розробленого діагностичного інструментарію для проведення експериментальних досліджень.

Аналіз актуальних досліджень із проблеми охоплював такі напрями: готовність учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, її компонентна структура (С. Альохіна, Г. Алексеєва, О. Безпалько, В. Бондар, І. Демченко, О. Мартинчук, І. Оралканова, Т. Соловей, В. Хитрюк, Г. Цехмістрова, М. Чайковський, З. Шевців, Ю. Шуміловська та ін.); сутність ключових понять «діагностика», «моніторинг», «компоненти», «критерії», «показники» та «рівні готовності вчителів» і особливості їх застосування в експериментальних дослідженнях, присвячених інклюзивній освіті (Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк, Н. Бодруг, В. Вербець, А. Денисенко, К. Інгекамп, О. Красовська, А. Киверялг, М. Левшин, В. Луговий, С. Мартиненко, В. Ортинський, І. Підласий, В. Сластьонін). Узагальнення результатів теоретичного аналізу, синтез даних експериментальних досліджень доводять зацікавленість українських педагогів проблемами діагностики й створенням методики проведення оцінювання освітніх результатів, неузгодженість і суперечливість поглядів на структурно-змістове наповнення ключових понять, що передбачає необхідність нових теоретико-експериментальних досліджень.

Використані **методи** обумовлені специфікою досліджуваного питання: аналіз і узагальнення теоретико-методологічної та науково-педагогічної літератури з використанням елементів порівняльного й

системного аналізу з метою зіставлення різних поглядів на проблему; провідним на цьому етапі дослідження був описовий метод.

Мета статті полягає в дослідженні проблеми діагностики готовності вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. У педагогічних експериментальних дослідженнях одночасно функціонують терміни «діагностика» та «моніторинг», які часто вживаються як синонімічні. Терміносполука «педагогічна діагностика» увійшла в освітню теорію і практику в кінці 60-х років минулого століття з психології. Одним із перших визначив сутність цього явища К. Інгекамп, який зазначав, що педагогічна діагностика спрямована на виконання триєдиного завдання: оптимізацію процесу індивідуального навчання; забезпечення правильного визначення його результатів; зведення до мінімуму помилок ... у виборі спеціалізації навчання (Інгекамп, 1991, с. 8). На сучасному етапі розвитку педагогічної науки існує велика кількість визначень педагогічної діагностики, які по-різному її інтерпретують, акцентуючи увагу на певних аспектах цього поняття. А. Маркова визначає це поняття як сукупність прийомів контролю, перевірки й оцінювання, що спрямовані на розв'язання завдань оптимізації навчального процесу диференціації учнів, а також удосконалення освітніх програм і методів педагогічного впливу (Маркова, 1993, с. 203). У цьому визначенні діагностика характеризується через поняття контролю, перевірки й оцінювання, ми вважаємо це правильним, оскільки контроль є провідним видом педагогічної діяльності, перевірка є засобом контролю, а оцінка – кількісне фіксування результатів навчально-виховного процесу.

Термін «моніторинг» є ширшим за своїм змістом і розуміється в педагогіці як система неперервного і тривалого спостереження, контролю, оцінювання стану системи, а також прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку. Учені наголошують, що діагностично моніторинг охоплює технологію відстеження ефективності розвитку педагогічної системи (Чайковський, 2012, с. 15-21).

Узагальнення результатів аналізу літератури з проблеми моніторингу якості освіти у ЗВО дозволив дійти висновку, що діагностика ефективності неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища – це довготривалий процес, що має на меті створення інформаційної системи з даними про стан, перебіг та результати цього процесу за допомогою методів діагностики відповідно до

визначених критеріїв та показників. З огляду на це, ми погоджуємося з думкою А. Бекирової, що діагностичний апарат має бути зручним, забезпечувати отримання об'єктивних даних, якісно характеризувати досліджуване педагогічне явище, бути адекватним, валідним, дозволяти отримати кількісні параметри щодо сформованості кожного з компонентів і показників певного явища, зокрема неперервної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ознайомлення з науковими розвідками Г. Алексєєвої, С. Альохіної, І. Демченко, О. Мартинчук, М. Чайковського, дисертаціями І. Оралканової, В. Хитрюк, Ю. Шуміловської, монографією Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк з проблеми компонентного складу готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти свідчить про розбіжності в структурі та змістовому наповненні цього складного поняття. У працях С. Альохіної та І. Оралканової у структурі готовності педагогів виокремлено два компоненти – психологічний і професійний (Алехина, 2012, с. 126-138). І хоча кожен компонент, у свою чергу, охоплює цілу низку ознак, вважаємо, що двокомпонентна структура готовності вчителів до професійної діяльності не відображає сучасних тенденцій розвитку педагогічної науки.

Більш ґрунтовною є, на наш погляд, структура готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, розроблена Ю. Шуміловською, яка виокремлює 4 компоненти: *мотиваційний* – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання й виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей із особливостями психофізичного розвитку; *когнітивний* – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб із обмеженими можливостями здоров'я й особливості побудови освітнього процесу, у якому вони беруть участь, знання з питань попередження кризових, екстремальних ситуацій та формування сприятливого психологічного клімату життя суб'єктів педагогічного процесу; *креативний*, що відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей із особливостями психофізичного розвитку, ураховуючи їхні спроможності; *діяльнісний*, який складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами й передбачає формування в майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій (Шуміловская,

2011, с. 69-72). Такий підхід є загалом прийнятним, хоча, на наш погляд, він не відображає значення рефлексії та комунікативного навантаження вчителя, який працює в умовах інклюзивного навчання. Зовсім інший підхід до розгляду структури готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти знаходимо в посібнику І. Демченко, яка акцентує увагу на необхідності виокремлення місіонерського компоненту, тобто наявності покликання до обраного фаху; компетентнісного, під яким учений розуміє високий рівень здатності виконувати функції професійної діяльності; саморегулятивного – володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі професійної підготовки та в реальній інклюзивно-педагогічній діяльності (Демченко, 2014, с.9). Отже, більшість дослідників структуру поняття «інклюзивна готовність» чи «готовність учителя до роботи в умовах інклюзивного навчання» визначають на підставі мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивної сфер особистості вчителя. В окремих роботах в ІГП структурують комунікативний складник, який, на наш погляд, є важливим для роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Для проведення моніторингу процесу неперервної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання потрібно чітко розмежувати ті ключові поняття, які піддаються діагностиці. Аналіз і синтез наукових розвідок із проблеми дослідження свідчить, що сутність основних понять у царині педагогічної діагностики переважно з'ясована, у більшості наукових розвідок для визначення ефективності досліджуваного поняття послуговуються термінами «компонент», «критерій», «показник». Саме вони, на думку вчених, забезпечують педагогічну діагностику – процес отримання достовірної інформації про стан і розвиток педагогічного об'єкта.

Отже, поняття *компонент* розглядається в тлумачних і педагогічних словниках як складова частина чого-небудь, складник (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2004, с. 446). *Критерій* – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2004, с. 465). С. Гончаренко та С. Савченко зазначають, що для педагогічної науки дуже важливим є питання критеріїв, якими можна керуватися в процесі оцінювання педагогічних процесів і явищ. На думку дослідників, проблеми діагностики, критерій є ознакою, за якою класифікуються, оцінюються явища, дії або діяльність, тобто саме критерії можна вважати маркером, що дає змогу об'єктивно оцінити динаміку й результативність експериментального дослідження (Маркова, 1993). У

педагогіці визначено загальні вимоги до критеріїв (В. Беспалько, С. Вітвицька, А. Киверялг, І. Підласий та ін.): вони мають відображати складники досліджуваного явища й бути об'єктивними; відбивати особливості того явища, яке буде оцінюватися; бути однорівневими (жоден критерій не може бути складником іншого); бути адекватним явищу, яке вимірюється, саме за критеріями встановлюються зв'язки між усіма компонентами системи неперервної освіти вчителів до роботи в інклюзивному середовищі; вони мають чітко визначатися та бути придатними для вимірювання традиційними оцінювальними засобами, критерії мають розкриватися через низку показників, за якими можна визначити більшу чи меншу міру вираження цього критерію; мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники мають виступати в єдності з кількісними та доповнювати один тощо. Отже, критерії є загальним поняттям, особливості якого конкретизуються в показниках, які характеризують певний прояв чогось і підлягають діагностичному вимірюванню. Серед показників учені вирізняють якісні (наявність або відсутність певної властивості) та кількісні (міра вираженості властивості) (Чайковський, 2012, с. 15-21). Розглянемо аналізовані поняття детальніше, урахувавши особливості нашого дослідження.

У процесі визначення критеріїв та показників ми керувалися основними положеннями, розробленими В. Беспалько, А. Денисенко, К. Інгенкампом, І. Ісаєвим, Н. Кузьміною, А. Марковою, І. Підласим, Н. Тализіною, Г. Цехмістровою, Н. Фоменко щодо формування критеріального апарату наукового дослідження та специфікою досліджуваного явища.

Ґрунтуючись на теоретичному аналізі й узагальненні даних наукових досліджень, ми вважаємо, що неперервна підготовка до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі – це єдність чотирьох компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексійного та комунікативного*. Стисло охарактеризуємо кожний із них.

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний із усвідомленням ціннісних аспектів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання, її професійної значущості, розумінням важливості загальнопедагогічних та специфічних для інклюзії знань, умінь, навичок, набуття досвіду діяльності, позитивного емоційного ставлення до навчально-пошукової діяльності, саморозвитку й самовдосконалення. Цей компонент є основою усвідомлення студентами та вчителями особистої й суспільної значущості роботи в інклюзивному закладі освіти; переведення зовнішньої мотивації у внутрішню, ціннісного ставлення до професії вчителя, можливості допомагати дітям із особливими освітніми потребами.

Когнітивно-діяльнісний компонент передбачає наявність необхідного обсягу теоретичних знань у царині інклюзивної педагогіки, фахових предметів, навчально-виховної роботи, здатність до аналітичної діяльності, креативність мислення тощо. Крім того, ураховуючи неперервність підготовки, важливим вважаємо знання про способи пошуку, обробки й використання самостійно знайденої інформації про види, методи пошукової діяльності. Діяльнісна частина компонента має на меті також застосування здобутих різними способами знань та вмінь на практиці, у процесі створення інклюзивного навчально-виховного простору, побудови індивідуальної траєкторії розвитку та збагачення когнітивного досвіду.

Особистісно-рефлексивний компонент безпосередньо спрямований на рефлексію, самооцінку власного рівня готовності до вирішення професійних завдань в інклюзивній освіті, прагнення до подальшого вдосконалення педагогічних умінь, самостійного пошуку інформації для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації. У системі інклюзивної освіти рефлексія тлумачиться як здатність до аналізу в процесі професійної діяльності, що спрямована на інклюзію дітей і молоді з особливими потребами в соціум закладу загальної середньої освіти й передбачає аналіз стану реалізації ідей у процесі професійної діяльності, вибір оптимального варіанта розв'язання різних соціально-педагогічних ситуацій у процесі інклюзивного навчання, адекватне оцінювання результатів власної освітньої діяльності, здатність знаходити й долати помилки, потреба в професійному та особистісному зростанні й підвищенні рівня інклюзивної компетентності. Особистісний складник компонента сприяє формуванню значущих якостей студентів і вчителів, які характеризують ставлення до роботи, людей, колег, дітей, які дозволяють вибудовувати поведінку в інклюзивному класі, серед яких гуманність, комунікабельність, справедливість, емпатія, доброзичливість, креативність тощо. Учитель має критично ставитися до власної поведінки, об'єктивно аналізувати отримані результати, формулювати мету подальшої роботи над самовдосконаленням.

Комунікативний компонент неперервної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання характеризує, на думку науковців, особливості взаємодії вчителя і учня в процесі досягнення дидактичної мети. У першу чергу, це розуміння комунікативної взаємодії як такої, що передбачає взаємозв'язок культурних настанов, норм і цінностей педагогічного дискурсу, мети комунікації, мотивів і намірів, особистісних якостей комунікантів, ситуативних чинників педагогічного спілкування. Міжособистісна комунікація в педагогічному середовищі розглядається

вченими як безпосередня суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія двох осіб (адресанта й адресата) з метою встановлення контакту, взаємного пізнання, обміну досвідом, взаємовпливу один на одного, організації спільної діяльності, об'єктом якої виступає вербальне повідомлення (Бацевич, 2004). Провідними формами реалізації міжособистісної комунікації визначено монолог, діалог і полілог.

Отже, загальний рівень готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання залежить від ступеня сформованості кожного зі схарактеризованих її компонентів. Тому в освітньому процесі на педагогічних факультетах слід використовувати такі технології, методи, засоби навчання, які забезпечать оптимальні умови для формування всіх компонентів професійної підготовки, забезпечення впливу на мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, рефлексивну й комунікативну сфери діяльності студентів та вчителів.

На основі аналізу теоретичних та експериментальних досліджень та особливостей компонентного складу неперервної підготовки вчителів початкової школи для освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання визначено такі критерії: *мотиваційно-аксіологічний* – для діагностики мотиваційно-ціннісного компоненту НП учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; *пізнавально-процесуальний* – для визначення рівня фахових знань і здатності застосовувати їх у практичній діяльності, наявність досвіду в межах когнітивно-діяльнісного компоненту; *рефлексивно-оцінний* – для діагностики особистісно-рефлексивного компоненту готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання та *діяльнісно-комунікативний* – для моніторингу рівня сформованості комунікативної компетентності вчителів початкової школи в межах комунікативного компоненту.

До кожного критерію ми визначили однакову кількість показників для оптимізації процесу діагностики.

За допомогою оптимальних способів контролю відповідно до критеріїв виділено такі рівні підготовки вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання: *високий, достатній, середній, низький (елементарний)*, що визначаються не лише за ступенем сформованості критеріїв і показників їх вияву в навчальній діяльності, а й з урахуванням неперервності, поетапності процесу, поступового ускладнення, розширення та варіювання сфер діяльності, підвищення складності вирішуваних навчальних завдань у професійному контексті.

Висновки. Отже, виокремлені компоненти готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, що корелюють із критеріями та показниками, рівні їх вияву не лише забезпечують цілісне бачення системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання, але сприяють переходу до конкретного плану дій щодо здійснення моніторингу ефективності системи, надають можливість активного втручання в підготовку вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища з метою її корекції.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо подальше дослідження й створення комплексу методів для діагностики та моніторингу ефективності процесу неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, розроблення навчально-методичного супроводу та виокремлення організаційно-педагогічних умов і адекватних їм форм, засобів, методів і прийомів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Алехина, С. В. (2012). *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса*. Москва: ФОРУМ (Alekhina, S. V. (2012). *The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process*. Moscow: FORUM).
- Бацевич, Ф. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Видавничий центр «Академія» (Batsevnych, F. (2004). *Fundamentals of communicative linguistics*. Kyiv: Academy Publishing Center).
- Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2004). Ірпінь: ВТФ «Перун» (*Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language* (2004). Irpen: WTF "Perun").
- Вербець, В. (2016). Діагностика якості освіти у вищих навчальних закладах: пошуки, проблеми та перспективи. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи*, 7, 256-263 (Verbets, V. (2016). Diagnosis of the quality of education in higher education institutions: searches, problems and prospects. *Youth policy: problems and prospects*, 7, 256-263).
- Демченко, І. І. (2014). *Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика*. Умань: Видавець «Сочинський М.М.» (Demchenko, I. I. (2014). *Readiness of primary school teachers to work in inclusive education: structure and diagnosis*. Training manual. Uman: Publisher "Sochinsky M.M.").
- Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика (Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. Moscow: Pedagogy).
- Сластенин, В. А. (1991). *Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности*. Москва: МГПИ (Slastenin, V. A. (1991). *Diagnostics of the professional suitability of young people for teaching*. Moscow: MSPI).
- Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение (Markova, A. K. (1993). *Psychology of teacher's work*. Moscow: Enlightenment).
- Чайковський, М. (2012). Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 15-21 (Tchaikovskiy, M. (2012). Inclusive competence as a component of professional competence of subjects of educational process. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2, 15-21).

Шумиловская, Ю. В. (2011). *Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования* (дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08). Шуя (Shumilovskaia, Yu. V. (2011). *Preparing a future teacher to work with students in an inclusive education* (PhD thesis). Shuia).

РЕЗЮМЕ

Джаман Тамила. Диагностика готовности учителей начальной школы к образовательной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Статья посвящена актуальной педагогической проблеме – диагностике готовности учителей начальной школы к образовательной деятельности в условиях инклюзивного обучения. На основе теоретического анализа и обобщения данных экспериментальных исследований, собственного педагогического опыта выявлено, что готовность учителя к работе в условиях инклюзивного обучения – это единство четырех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного, личностно-рефлексивного и коммуникативного. Определены компоненты реализуются с помощью мотивационно-аксиологического, познавательно-процессуального, рефлексивно-оценочного, деятельностно-коммуникативного критериев, к каждому из которых подобраны одинаковое количество показателей для оптимизации процесса диагностики. В соответствии с критериями выделены следующие уровни подготовки учителей для образовательной деятельности в условиях инклюзивного обучения: высокий, достаточный, средний, низкий.

Ключевые слова: диагностика, готовность учителей к работе в условиях инклюзивного обучения, компоненты, критерии, показатели и уровни проявления критериев.

SUMMARY

Dzhaman Tamila. Diagnostics of the primary school teacher's readiness to the educational activity in the inclusive education conditions.

Scientific research is dedicated to the relevant pedagogical problem – diagnostics of primary school teachers' readiness to educational activity in the conditions of inclusive education. The problem is considered as existence of contradictions between social order on preparation of competent teacher, able to organize coeducation of children with the special educational needs and children with normal development as well as in the non-compliance with the requirements of the level of readiness of primary school teachers and insufficient educational-methodological and diagnostic provision of this process. The goal of the article is considered as exploration of the problem of diagnostics of the readiness of primary school teacher's to educational activity in the conditions of inclusive education. Stages of teachers' readiness are considered not only by degree of readiness components, criteria and indicators of its appearance in professional activity, but also with taking into account the continuity and phasing of the process, gradual complication, expansion of spheres of activity, increasing the complexity of educational tasks in the professional context. On the basis of theoretical analysis and data generalization of experimental studies of my own pedagogical experience it has been found that teacher's readiness to work in the inclusive education conditions is the unity of four components: motivational-value, cognitive activity, personal-reflexive and communicative. These components are realized by the motivational, axiological, cognitive-procedural, reflexive-evaluative and communicative criteria. The same number of indicators were selected for each component to optimize the process of diagnostics. According to the criteria, such stages of teachers' training for educational activity in the inclusive education conditions were separated: height, intermediate, middle and low.

Key words: diagnostics, teacher's readiness to work in the conditions of inclusive education, components, criteria, indicators and levels of criteria expression.