

Тема 9. Деонтологія інклюзивної освіти

Питання для обговорення:

1. Педагогічна деонтологія як вчення про проблеми моралі та моральності
2. Функції та принципи педагогічної деонтології. Принципи взаємодії вчителя з учнями з ООП.
3. Толерантність як основа співпраці команди супроводу дитини з ООП.
4. Професійні компетентності вчителя, асистента вчителя інклюзивного класу.

Основні поняття теми: педагогічна деонтологія, професійна поведінка педагога (вихователя, вчителя), норми професійної поведінки, професійна етика, педагогічна етика, педагогічна культура, мораль, педагогічний обов'язок.

Завдання до самостійної роботи:

1. Підготуйте доповідь за темою:
 - ✓ Система прийомів виховання чеснот, запропонована аль-Фарабі.
 - ✓ У чому полягає здоров'я дитини і здоров'я педагога: чи є тут взаємозв'язок?
 - ✓ Якість виконання педагогами свого професійного обов'язку.
 - ✓ Що вам відомо про навчання і здоров'я та їх взаємовплив?
 - ✓ Хто захистить дитину від протиправних дій педагога?
 - ✓ Поясніть етичні норми і принципи сучасного педагога. Чи існує конфлікт поколінь?
2. Запишіть висловлювання відомих учених, педагогів про професійний обов'язок учителя.
3. Підготуватися до семінарського заняття

Література:

1. Педагогічна деонтологія : навч.-метод. посіб. [для студ. спеціальності «Початкова освіта»] / Авт.-укл. Юлія Михайлівна Шевченко . – Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2018. – 130 с
2. Хоружа Л.Л. Педагогічна деонтологія: навч. – методич. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008. – 96 с.
3. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. / Л. Л. Хоружа – К. : Академвидав, 2012. – 208 с.
4. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами управління : навч. посіб. / Т.В. Дуткевич – К. ; ЦНЛ, 2005. – 456 с.
5. Етика : [навч. посіб.] / В. О. Лозовий, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін. ; за ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком-інтер, 2005. – 224 с

1. Поняття педагогічної деонтології

Деонтологія (від грецького «деонтос» – обов'язок і «логос» – вчення) – це: а) етична наука, яка вивчає проблеми обов'язку людини, б) вчення про моральні, професійні та юридичні обов'язки й правила поведінки спеціалістів, ставлення до людини, яка перебуває у сфері виробничих і соціальних стосунків цих спеціалістів. Поняття «деонтологія» застосовується до будь-якої сфери професійної діяльності людини: медичної, юридичної, інженерної, управлінської і, звичайно, педагогічної. Деонтологія науково обґрунтовує необхідність свідомого підпорядкування власних інтересів потребам суспільства в гармонійному поєднанні особистого і суспільного, визначає форми професійної моралі, виконання громадянського обов'язку в конкретній суспільній галузі життєдіяльності.

Педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку педагогічного працівника, про його обов'язок. Змістом педагогічної деонтології є система морально-етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних обов'язків. Ключовими етичними категоріями педагогічної деонтології є: *обов'язок, відповідальність, справедливість, честь і гідність, гуманність, демократичність, повага, співчуття.*

Термін «деонтологія» вперше було введено І. Бентамом, який вжив його для позначення теорії моральності. Джеремі (Єремія) Бентам (Jeremy Bentham) (1748-1832) – англійський філософ, юрист, один із засновників Лондонського університету. Організатор і економіст, у науці він відомий тим, що розробив один із вузьких напрямів у теорії утилітаризму (*utilitas* – корисний), стверджуючи, що кожна дія людини має оцінюватися з позиції тієї користі, яку вона приносить людям.

Свою концепцію І. Бентам назвав «деонтологією». Про цей напрям стало відомо за часів революції 1917 року, коли, відкидаючи всю «спадщину царського режиму», під загрозою покарання уряд заборонив існування етики – найважливішого складника кожної науки, зокрема й медицини.

Однак предмет деонтології як учення про моральний обов'язок виявився «малооб'ємним», а поняття «деонтологія» стало в етиці не затребуваним. Не випадково воно майже зникло зі словника фахівців з етики. Проте ідея особливої науки під назвою «деонтологія» не зникла, продовжуючи «таємне» життя. «Інкубаційний період» тривав довгі десятиліття, і врешті-решт «деонтологія» сформувалася як важливий розділ низки наук, що апелюють до різних сфер соціальної практики: від медицини до спорту.

Уявлення про «деонтологію» як особливу наукову дисципліну в межах системи знань у конкретній сфері соціальної практики (медицини, судочинства, охорони порядку тощо, згодом і журналістики), де розглядається проблема обов'язку в цій сфері практики і в зв'язку з цим система норм найрізноманітнішого порядку і характеру, дотримання яких забезпечує

оптимальний перебіг його виконання, «тіло» і ніяк не згасало (а часом і «розгоралося») зовсім не випадково.

Як відомо, будь-якій науці притаманний процес диференціації, що відтак вимагає уточнення її предметної сфери, що актуалізується передусім усередині будь-якої галузі наукового пізнання: медицини, педагогіки, психології, соціології тощо. Цей процес притаманний і деонтології, де, залежно від змісту професійного обов'язку людей різних спеціальностей, можна виокремити такі галузі:

- педагогічна деонтологія – наука про поведінку педагога відповідно до професійного обов'язку;

- медична деонтологія, що комплексно досліджує сукупність принципів поведінки, професійних прийомів спілкування лікаря зі здоровою або хворою людиною, що звернулася до нього;

- психологічна деонтологія, що вивчає етичні аспекти взаємодії «той, хто допомагає – той, хто приймає допомогу» та психологічні особистісні механізми, що забезпечують моральну надійність фахівців, формують професійні компетенції;

- соціальна деонтологія, що вивчає професійно-етичні норми і принципи поведінки й діяльності соціального працівника;

- юридична деонтологія, що є галуззю юридичної науки й узагальнює систему знань про кодекс професійної поведінки юриста.

- журналістська деонтологія, як «система вимог, норм, принципів належної професійної поведінки журналіста; звід правових та етичних норм відповідальної поведінки працівників ЗМІ; «сукупність» тих, хто обслуговує журналістський обов'язок і регламентує норми його виконання незалежно від їх усвідомлення як певної системи категоричних імперативів журналістської поведінки, заданих природою ЗМІ, що діють у тій чи тій ситуації».

Отже, педагогічна деонтологія – наука про поведінку спеціалістів у системі «людина-людина» та співвідношенні з їх професійним обов'язком.

2. Основні функції та принципи педагогічної деонтології

Предметом педагогічної деонтології є дослідження процесу опанування та втілення керівництва у практичній діяльності педагогом системи моральних норм, що в сукупності визначає його професійну поведінку. При цьому слід зауважити, що поведінка педагога визначається не тільки знанням соціальних норм (норм моралі, норм-звичаїв, норм права тощо), але і його ставленням до тих соціальних і передусім професійних цінностей (правових, етичних, естетичних тощо), які захищаються цими нормами.

Функції педагогічної деонтології. Педагогічна деонтологія, як і будь-яка наука, виконує певні функції, а саме:

- науково-теоретичну, що забезпечує сутність професійного обов'язку педагога, його деонтологічної готовності, виховання деонтологічних якостей тощо;

- аксіологічну функцію, що передбачає вивчення і формування ціннісних орієнтацій педагогів у контексті стійких норм моральної свідомості та поведінки;
- конструктивно-технічну, що забезпечує розробку механізму реалізації професійного обов'язку педагогами, створення сприятливого морально-психологічного клімату в ході взаємодії вчителя з усіма учасниками педагогічного процесу, методів і форм роботи зі сприяння гармонійному розвитку вихованця, не завдаючи шкоди його фізичному і психічному здоров'ю;
- прогностичну, що формує перспективи розвитку педагогічної деонтології, її окремих напрямів (деонтологічна готовність педагога до роботи з дітьми девіантної поведінки, деонтологічна готовність педагога до формування активної особистісної позиції в учнів загальноосвітніх шкіл тощо). Привертає увагу поява і розвиток нових напрямів (деонтологічна готовність вихователя дошкільного навчального закладу, теорія виховання як галузь педагогічної деонтології тощо).

Принципи педагогічної деонтології розглядаються як вихідні незаперечні вимоги, що висувуються до професійної діяльності педагога і виконують функцію соціальних орієнтирів його поведінки в різних системах взаємин.

Одними з основних є показники, що спираються на постулати біоетики, прийняті на IV Всесвітньому конгресі в м. Токію, а саме:

- необхідно визнати автономію особистості (personal autonomy), тобто право кожної людини розв'язувати самостійно всі проблеми, що стосуються її самої, її психіки, емоційного стану тощо;
- необхідно дотримуватися справедливості у всьому;
- необхідно дотримуватися принципу «Не завдай шкоди, а роби добро!», що означає, з етичного погляду, формування культури правильного впливу на людину.

Крім цього, визначено такі принципи педагогічної деонтології:

1. Принцип сприяння гармонійному розвитку вихованця відповідно до його природи, що передбачає постійне підвищення педагогом рівня своєї кваліфікації, вивчення ним психології кожного учня з метою стимулювання у дитини інтересу до навчання, активізації його пізнавальної діяльності, реалізацію ідей розвивального навчання.

2. Принцип справедливості, згідно з яким педагог повинен оцінювати себе і всіх учасників навчально-виховного процесу за реальними заслугами і пропорційно витраченими зусиллями.

3. Принцип сприятливого впливу на учня, що постулює ідею не завдавати шкоди його фізичному і психічному здоров'ю. Цей принцип передбачає шанобливе ставлення педагога до кожного учня, колеги з урахуванням їх індивідуальних особливостей, уміння поставити себе на місце партнера у спілкуванні й подивитися на ситуацію з позиції іншого, а також уміння створювати перешкоди для психосоматичних захворювань своїх вихованців, сприяти збереженню, загартовуванню, зміцненню здоров'я, засвоєнню і

впровадженню в практику валеологічної грамотності, формуванню особистісних якостей відповідно до деонтологічних вимог.

4. Гуманне ставлення до дітей. Цей принцип моделює усвідомлення повноти величі дитини, її здатність зрозуміти і перетворити на благо все багатство і розмаїття довкілля, з яким дитина пов'язана нерозривно, оскільки є «ядром», центром світу, творцем власного буття.

5. Надання педагогічних послуг дітям незалежно від расової, політичної та регіональної приналежності.

6. Повага до честі й гідності людини /дитини/. Передбачає глибоку повагу до дитини з боку педагога. Лише у справжньому громадянському демократичному суспільстві, де панують свобода та взаємоповага, моральними якостями кожного педагога є честь і гідність, які той повинен транслювати на особистість кожного учня.

7. Демократичний стиль спілкування з дітьми. Передбачає зорієнтованість учителя на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних завдань. В основі керівництва – опора на ініціативу дітей.

Безперечно, демократичний стиль є найсприятливішим способом організації взаємодії педагога і школярів.

Педагогічна деонтологія вчить ставитися до учня чи колеги не як до об'єкта своїх спостережень і педагогічних дій, а як до особистості зі своїм духовним світом, власними бажаннями, сподіваннями, надіями, страхами.

Ігнорування або пряме порушення деонтологічних принципів не лише знижує ефективність педагогічних зусиль, а й може завдати невинуватної шкоди психічному, моральному або фізичному здоров'ю дитини. Принцип «не зашкодь» у педагогіці має не менш глибокий зміст, ніж у медицині. Слово, дія педагога виконують не лише освітню, виховну, інформаційну, а й фізіологічну функції. Саме тому педагог повинен навчатися володіти педагогічною технікою, не завдаючи шкоди здоров'ю дитини

Толерантність як основа співпраці команди супроводу дитини з ООП

Право дітей з відхиленнями в розвитку навчатися в закладах освіти за місцем проживання разом з однолітками закріплено в ряді міжнародних документів ООН: Загальній декларації прав людини, Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Конвенції про права дитини, Всесвітній декларації про освіту для всіх, Саламанській декларації, Дакарських рамок дій, Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, Інчхонській декларації та ін. Зокрема, «Інчхонська декларація. Освіта – 2030: забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти на навчання упродовж усього життя», прийнята у 2015 році на Всесвітньому форумі з питань освіти, який відбувся за підтримки ЮНЕСКО, закликає держави усіляко сприяти впровадженню інклюзивної освіти і забезпечити кожній людині можливість здобувати її упродовж життя.

Провідне місце толерантності в системі ціннісно-цільових пріоритетів освіти актуалізували в наукових працях О. Асмолов, І. Бех, Б. Гершунський, О. Грива, І. Пчелінцева, В. Шалін. Різні аспекти формування толерантної особистості школярів і студентів у закладах освіти розглянуті в дисертаційних дослідженнях О. Карякіної, Л. Колобової, М. Перепеліциної, Т. Поштарєвої, Ю. Тодорцевої. Проблеми формування міжособистісних і толерантних взаємин знайшли відображення в наукових працях Б. Ананьєва, Т. Веретенко, А. Лазурського, А. Мудрика, В. Мясичева, С. Рубінштейна, В. Свідерського, В. Соловйова, Л. Філяніної та ін. Теоретико-методичні основи підготовки педагогів дошкільної освіти для забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку розкрито в дослідженнях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупасєвої, О. Мартинчук, Н. Назарової, В. Синьова, Н. Шматко та ін. Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття «толерантність», з'ясувалося, що єдиного підходу в науковців до визначення поняття «педагогічна толерантність» не існує. П. Нікольсон розглядає толерантність як духовне взаємопроникнення людей, що означає співпереживання труднощам і радощам життя Іншого, емоційну співучасть у його житті. На думку Б. Гершунського, кожна людина є не тільки активним споживачем духовних та матеріальних цінностей, але і своєю життєдіяльністю вносить посильний внесок у духовний досвід народу своєї країни і всієї цивілізації у цілому. О. Байбаков переконує, що «толерантність – це здатність суб'єкта визнавати існування іншої точки зору, різноманіття культурних відмінностей, на основі впевненості своїх позицій, що не виключає конкуренції, в рамках універсальних прав і свобод особистості, і при цьому забезпечує стійкість індивідуальності особистості людини (тобто не дозволяє поступитися власними принципами) і гармонійний розвиток особистості в соціумі». Толерантність входить до ядра гуманістичного світогляду, це загальнолюдська цінність, що характерна для багатьох релігій (смиренність, терпимість) і філософських вчень (етика смиренності, концепція терпимості як активної взаємодії), а за останні роки вона значно змінила свій зміст і увійшла у вітчизняний педагогічний лексикон.

Таким чином, формування педагогічної толерантності є одним з найважливіших завдань гуманізації освіти. В основу педагогічної толерантності покладено уявлення про відповідальність майбутнього вихователя за вибудовування діалогічних взаємин з вихованцями як ключовими суб'єктами освітнього процесу, які володіють унікальними якостями, що забезпечує досягнення ефективності педагогічної діяльності. Педагог із розвиненою педагогічною толерантністю має високі загальні розумові здібності, відрізняється зрілістю суджень, йому притаманна емоційна стабільність. Завдяки цим рисам педагог легко адаптується до взаємодії з різними суб'єктами професійної діяльності. Важливим моментом, що визначає сутність педагогічної толерантності вчителя, є те, що вона формується й розвивається за певних соціальних умов і завдяки власним зусиллям особистості. Зауважимо, що

педагогічна толерантність передбачає вирішення суперечностей та конфліктів в освіті мирним шляхом, створення соціально-педагогічних умов толерантної взаємодії, культури спілкування, оскільки толерантність є гарантією суспільної стабільності.

Толерантність як універсальна загальнолюдська цінність повинна бути трансформована в цілі, які реалізуються на практиці в галузі освіти. Навчання толерантності поступово входить в освіту, воно має стати абсолютним пріоритетом. У сучасному суспільстві гостро стоїть проблема формування міжособистісної толерантності між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та однолітками з типовим розвитком. Світова практика інтеграції доводить, що діти, котрі в дошкільному віці опанували модель доброзичливої взаємодії і співпраці з однолітками які мають відхилення в розвитку, менш схильні демонструвати поведінку неприйняття, заперечення, расизму і в підлітковому, і в старшому віці.

Останнім часом почали з'являтися спеціальні освітні програми, методичні розробки розвиткових занять, різноманітні методичні комплекси авторських ігор, спрямованих на виховання толерантної особистості в дошкільному віці. Варто зауважити, що різні автори рекомендують використовувати різні педагогічні засоби формування толерантності у дошкільнят. Різноманіття педагогічних засобів свідчить про те, що в даний час у вітчизняній педагогічній науці не розроблена науково обґрунтована система педагогічних засобів формування толерантності у дітей дошкільного віку. Процес формування толерантного ставлення учасників освітнього процесу до дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами реалізовується з одного боку керівником закладу дошкільної освіти, а з іншого – вихователями і фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу закладу дошкільної освіти (ЗДО). Їхні зусилля повинні бути спрямовані на подолання негативних соціальних установок і стереотипів щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Важливе місце в реалізації роботи з формування толерантного ставлення до дітей дошкільного віку, які мають порушення в розвитку, відводиться психологу ЗДО, який працює у тісній взаємодії з вихователями і логопедами. Основною метою спільної діяльності є виявлення, усунення та запобігання дисбалансу між процесами навчання і розвитку дітей з ООП і їхніх індивідуальних можливостей, створення умов для соціально-психологічної адаптації. Умовою реалізації потенційних можливостей дошкільників є створення для кожної дитини сприятливої соціально-психологічної атмосфери довіри і доброзичливості, зняття страху і неприйняття навчальної ситуації, організація співробітництва та забезпечення свободи вибору сфери діяльності для соціалізованих форм самовияву.

З метою формуванню толерантного ставлення до дітей дошкільного віку з ООП, психолог здійснює такі види діяльності:

1. Діагностика: оцінка навчального та соціального мікросередовища для організації оптимальних умов навчання і розвитку дитини; вивчення особливостей когнітивної, емоційно-вольової, комунікативно-поведінкової і особистісної сфер дитини з відхиленнями у розвитку.

2. Консультування: психологічне просвітництво вихователів, консультування та надання допомоги педагогам в реалізації індивідуальних розвиткових програм, організації взаємодії між дітьми в освітньому процесі; формування адекватного виховного підходу до дитини з ООП, поліпшення емоційного контакту з нею, зіставлення можливостей дитини з вимогами освітнього процесу.

3. Корекція: проведення занять щодо корекції виявлених у дітей з ООП емоційновольових, комунікативно-поведінкових і особистісних порушень; розробка методичних рекомендацій, спрямованих на корекцію виявлених порушень у дітей з подальшим ознайомленням вихователів з аналізом отриманих даних, тощо.

Формування толерантності у дітей дошкільного віку передбачає, також, роботу з батьками, адже вони є важливим прикладом для дитини, основними вихователями і саме в сім'ї визначається вектор розвитку морально-етичних якостей особистості. Атмосфера взаємовідносин у родині, між батьками істотно впливають на формування толерантності у дитини. Вихователі ЗДО, котрі прагнуть створити ефективну систему навчання дітей з ООП, повинні володіти не лише фаховими методиками, а й новаторським досвідом, організовувати освітній процес, керуючись принципами індивідуалізації навчальної діяльності та активізації пізнавальної діяльності вихованців, враховувати їх індивідуальні особливості розвитку, здійснювати моніторинг освітніх проблем та своєчасно вносити необхідні корективи, прагнути до самоосвіти, саморозвитку, усвідомлювати власні професійні можливості та професійну цінність.

І, наостанок, зазначимо: формування толерантності кожен повинен починати з себе. У формуванні толерантного інклюзивного середовища в ЗДО важливості набуває розвиток вміння розуміти почуття і стан інших людей, здатність співпереживати і співчувати, вміння спілкуватися з однолітками. Прищеплюючи дітям уміння міжособистісного спілкування, необхідно одночасно вдосконалювати ці ж уміння педагогам і батькам.

Професійні компетентності вчителя, асистента вчителя інклюзивного класу.

Специфіка педагогічної деонтології особливо виявляється у вимогах щодо ставлення педагогічного працівника до виконання своїх посадових обов'язків, а саме:

- вчитель повинен любити свою професію, постійно цікавитись її досягненнями і проблемами;

- завжди пам'ятати про специфіку своєї професії і враховувати її у своїй діяльності;

- усвідомлювати відповідальність за результати своєї діяльності;

- уміти виявляти гнучкість свого ставлення до учнів, бути толерантним.

Водночас педагогічним працівникам в умовах інклюзивної освіти мають бути притаманні і деякі суб'єктивні риси, що в поєднанні з об'єктивними знаннями й уміннями є необхідними для його продуктивної роботи. До таких рис належать: *педагогічна чуйність*, що полягає у здатності за найменш значними виявами помічати зміни в психічній діяльності, поведінці, загальному стані дитини й адекватно на них реагувати; терпіння і наполегливість у досягненні поставленої мети; твердість і послідовність, організованість, педагогічна тактовність.

Інклюзивна освіта аж ніяк не обмежується одним лише шанобливим ставленням до дитини з особливими освітніми потребами. Педагогічний працівник, який працює в умовах інклюзивної освіти, повинен мати високий рівень *самоконтролю педагогічної діяльності*.

Йому необхідно сформувати вміння, що дають змогу справлятися з негативними емоціями, навички релаксації, вміння володіти собою, здатність адаптуватися у складних, несподіваних ситуаціях. Самоконтроль педагога, його врівноваженість, емоційна стійкість дають змогу попередити конфліктні ситуації у стосунках між дітьми та педагогом. Велику роль у цьому відіграє витримка педагогічного працівника, його доброзичливість, здатність підтримувати діяльність дитини.

Упродовж останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої дослідження розробці проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання на рівних умовах.

Дослідження підтверджують думку професора А. Колупаєвої про те, що нині більшість (65% – 70%) педагогічних працівників, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Більше того, до 24,5% педагогів не знайомі із спеціальними програмами, не мають точних і глибоких знань щодо психофізіологічних особливостей дітей даної категорії.

Ці дані викликають серйозне занепокоєння, оскільки саме педагогічний працівник виступає найважливішою ланкою процесу інклюзивної освіти. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, педагогічний працівник повинен уміти здійснювати діагностику можливостей та потреб кожної конкретної дитини, кваліфіковано оцінювати їх і долучатися до команди психолого-педагогічного супроводу, розробляти на основі аналізу цих потреб індивідуальні навчальні програми та індивідуальні програми розвитку такої дитини.

Але для того, щоб інклюзивна освіта виконували своє призначення, педагогічний працівник повинен володіти низкою ключових компетентностей у цій галузі.

У більшості праць дослідників зазначається, що головною передумовою освітньої інтеграції й створення інклюзивного освітнього середовища є високий рівень сформованості ключових професійних компетентностей педагогічних працівників для роботи з різноманітним контингентом учнів, значною мірою це стосується учнів із особливими освітніми потребами. Відповідно увага зосередилася на концепції «інтегрованого розвитку компетенції».

Точка зору одного з найбільших теоретиків та практиків освіти, американського вченого М. Ноулза, про те що головним завданням сьогодення, стало «виробництво компетентних людей - таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і чия основна компетенція полягала б в умінні включитися в постійне самонавчання впродовж усього свого життя».

Тобто у процесі перепідготовки педагогічних працівників варто створювати такі умови, які б мотивували їх до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та навчали не боятися вирішувати завдання різного характеру і різного ступеня складності. А це передбачає інший, більш продуктивний шлях модернізації освіти, який полягає у зміні характеру зв'язків і відносин у спільному викладанні. Більшість дослідників, які вивчають природу компетентностей, звертають увагу на її багатосторонній, різноплановий і системний характер. Проблема відбору ключових (універсальних) компетентностей є однією з центральних для оновлення змісту освіти.

У своїх працях А. Колупаєва зазначає, що ефективність освітньої діяльності, корекційно-розвиткової і лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному освітньому середовищі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального педагога, спеціального педагога, медичного працівника, психолога та ін.), які входять до так званої мультидисциплінарної команди, члени якої спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні й короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом з дитиною, вирішують питання залучення до команди інших фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію.

У науковій літературі даної проблематики важливим і актуальним залишається питання про співвідношення понять «компетентність» і «компетенція».

Поняття «компетенція» і «компетентність» відрізняються від традиційних понять «знання, уміння, навички». Відмінність поняття «компетенція» полягає в тому, що вона передбачає взаємопов'язані якості особистості (знання, уміння, навички + способи діяльності) по відношенню до певного кола предметів, а також

спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири), гнучкість мислення, самостійність, вольові якості. Як свідчить категорійний аналіз, компетенція є похідним поняттям від компетентності і розглядається як результат навчання та саморозвитку людини, який об'єктивується у знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях. Компетентність є здатністю використовувати певні компетенції у конкретних життєвих ситуаціях, в тому числі і соціально-педагогічних, якщо мова йде про педагогічних працівників, які працюють і галузі інклюзивної освіти.

Проблема виділення ключових компетентностей є загальною для наукової і педагогічної спільноти і виступає предметом обговорення на багатьох симпозиумах і семінарах. Сьогодні прийнято вважати, що «компетентність» виступає основним інструментом модернізації змісту освіти, оскільки об'єднує в собі інтелектуальну і навикові складові результату освіти, інтегрує вміння і знання, які стосуються різних сфер професійної діяльності. У плані підготовки до життя в постійно мінливому соціумі легко зрозуміти, з якої причини бажано віддавати перевагу розвитку компетентностей «широкого спектра», здатних проявити себе в самих різних ситуаціях і умовах.

Компетентності педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти, як зазначає М. Захарчук, повинні виявлятися у їх умінні організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу особами з особливими освітніми потребами, а також у його вмінні обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей.

Підтримуємо думку О. Кучерук, яка визначає інклюзивні компетентності педагогічного працівника як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби осіб з особливими освітніми потребами, забезпечуючи включення їх в освітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивні компетенції педагогічних працівників належить до рівня спеціальних професійних компетентностей.

Щоб визначити стан сформованості компетентностей педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти необхідно оцінювати сформованість її основних елементів.

Як зазначає І. Хозраткулова, компетентності педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти повинні виявлятися у їх умінні організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу особами з особливими освітніми потребами, а також у його вмінні обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей.

У наукових доробках О. Кучерук визначає інклюзивні компетентності педагогічного працівника як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби осіб з особливими освітніми потребами,

забезпечуючи включення їх в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивні компетенції педагогічних працівників належить до рівня спеціальних професійних компетентностей.

Щоб визначити стан сформованості компетентностей педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти необхідно оцінювати сформованість її основних елементів.

Теоретичний аналіз позитивного вітчизняного досвіду, зокрема, вітчизняних дослідників Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк дозволив констатувати трикомпонентну структуру інклюзивної компетентності педагогічного працівника, яка включає:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, певних потреб для такої діяльності, її стимули та сформованість відповідних якостей особистості інклюзивного педагога.

У зв'язку з цим у процесі професійної перепідготовки ми зосереджуємо увагу на формуванні у педагогічних працівників позитивного ставлення до проблем інклюзивного навчання, до збереження права дітей з особливими освітніми потребами на навчання в загальноосвітніх навчальних закладах і на їхній основі мотивів до оволодіння інклюзивними компетенціями та їх постійного вдосконалення й самовдосконалення.

Значної уваги потребують професійно-ціннісні орієнтації, морально-особистісні та професійно-педагогічні якості педагогічних працівників забезпечуючи усвідомлену поведінку в оволодінні основами професійної діяльності і поведінки у галузі інклюзивної освіти.

2. Когнітивно-операційний компонент визначає не лише спрямованість діяльності педагогічного працівника і його ціннісне ставлення до процесів інклюзії та дітей з особливими освітніми потребами, а й необхідність оволодіння психолого-педагогічними та інклюзивними знаннями і спеціальними інклюзивними вміннями (діагностичними, орієнтаційно-прогностичними, конструктивно-проектувальними, організаційними, інформаційно-пояснювальними, комунікативними, аналітико-корективними, дослідницько-творчими, вміннями створювати інклюзивне освітнє середовище), які необхідні для здійснення інклюзивної діяльності, успішного й адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій в різних стандартних і нестандартних ситуаціях освітньої практики.

3. Рефлексивно-оцінний компонент виявляється у здатності до саморефлексії та самоуправління, пов'язаних з інклюзивним навчанням, у ході якого здійснюється свідомий контроль за результатами власних професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій.

Результатом сформованості кожного компоненту є розвиток ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей педагогічного працівника,

а результатом сформованості сукупності наведених компонентів виступає здатність педагогічного працівника здійснювати професійну інклюзивну діяльність.

Деонтологія інклюзивної освіти оперує цілим рядом категорій. Насамперед, це *професійний педагогічний обов'язок*. У цьому понятті концентруються уявлення про сукупність принципів і моральних розпоряджень, що ставляться суспільством до особи педагогічного працівника, а також виконання ним професійних обов'язків та принципів.

До зазначених принципів належать:

1) повага до дитини з особливими освітніми потребами – ставлення до дитини як до особистості, визнання за нею права на помилку, сприймання її такою, якою вона є, повага до її гідності, віра в її можливості;

2) розуміння дитини з особливими освітніми потребами – орієнтування у її слабких і сильних сторонах, відчуття її стану, настрою, прогнозування майбутньої поведінки;

3) допомога і підтримка дитини з особливими освітніми потребами – сприяння соціалізації дитини в шкільному колективі, спираючись на її сильні сторони, створення атмосфери безпеки і довіри, сприяння рівноправним партнерським стосункам;

4) постійне удосконалення і розширення професійних знань. Говорячи про необхідність постійної роботи над собою, К. Ушинський переконливо стверджував, що справжній учитель – це той, хто постійно сам вчиться, займається самоосвітою, знайомиться із найновішою педагогічною літературою, підвищує й удосконалює свою кваліфікацію;

5) уміння вирішувати складні ситуації, з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки. Щоб прийняти правильне рішення, вирішити ситуацію, допомогти дитині, педагогу треба відчувати, вивчити, дослідити, встановити причини, мотивацію дій, вчинків, поведінки дітей з особливими освітніми потребами;

6) вимогливість учителя до себе, що дає змогу проаналізувати свої дії, поведінку, усвідомлювати переваги, недоліки. Об'єктивна оцінка своєї особистості сприяє професійному зростанню, самовдосконаленню;

7) підтримка морального стану учня з особливими освітніми потребами, підкреслення позитивного значення навіть найменшого прогресу в навчанні;

8) тактовність, у тому числі вміння дотримуватися конфіденційності інформації та особистих таємниць учня.

Порушення деонтологічних принципів не тільки знижує ефективність педагогічних зусиль, а й може завдати шкоди психічному, фізичному здоров'ю дитини з особливими освітніми потребами. Педагогічний працівник несе відповідальність за обрані цілі, завдання, зміст, методи навчання дитини з особливими освітніми потребами, оскільки вона найбільше залежить від педагогічної допомоги, ніж її однолітки, які не мають особливих потреб.

Важливу увагу педагогічний працівник має приділяти роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Педагог повинен відводити достатньо часу на пояснення батькам особливостей навчання дитини. Під час розмови необхідно говорити зрозуміло, доступно, уникати специфічної термінології.

Варто підкреслювати позитивні якості, сильні сторони дитини з особливими освітніми потребами. Вчитель повинен давати батькам можливість висловити свою думку, уважно слухати їх. При розмові з батьками потрібно уникати елементів зайвого оптимізму та залякування. Вчитель повинен враховувати стилі сімейного виховання, які негативно впливають на особистісний розвиток дітей з метою подальшого їх корегування.

Формування психолого-педагогічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками

Згідно з ідеальними канонами, інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних освітніх потреб всіх дітей з особливими потребами. Інклюзія охоплює глибокі соціальні процеси школи: створюється моральне, матеріальне, педагогічне середовище, адаптоване до освітніх потреб будь-якої дитини. У такому середовищі повинні працювати люди, готові змінюватись разом з дитиною й заради дитини, причому не тільки «особливої», але і звичайної.

Інклюзивну освіту саме по собі створити неможливо. Цей процес пов'язаний із змінами на ціннісному, моральному рівні. Проблеми організації інклюзивної освіти в сучасній школі пов'язані в першу чергу з тим, що школа як соціальний інститут орієнтована на дітей, здатних рухатися в темпі, передбаченому стандартною програмою, дітей, для яких достатніми є типові методи педагогічної роботи.

Первинним і найважливішим етапом підготовки системи освіти до реалізації процесу інклюзії є етап психологічних і ціннісних змін та рівня професійних компетентностей її спеціалістів.

Вже на перших етапах розвитку інклюзивної освіти гостро встає проблема неготовності учителів масової школи (професійної, психологічної і методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виявляється недолік професійних компетентностей учителів до роботи в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів.

Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки і упередження, професійна невпевненість учителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання не лише перед психологічним співтовариством освіти, але і перед методичними службами, а головне, перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивні принципи. Педагоги загальної освіти потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців в області корекційної педагогіки,

спеціальної і педагогічної психології, в розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, в категорію яких, в першу чергу, потрапляють учні з обмеженими можливостями здоров'я. Але найважливіше чому повинні навчитися педагоги закладів освіти - це працювати з дітьми з різними можливостями до навчання і враховувати це різноманіття у своєму педагогічному підході до кожного.

У сьогоденній практиці багатьох освітніх установ у разі його насильницького «впровадження згори» неминучі різного роду негативні наслідки. Внаслідок неготовності школи до інклюзивної освіти виникає небезпека імітації «інклюзії» і через це дискредитації самої ідеї інклюзивної освіти. Небезпека імітації виникає внаслідок того, що за певних організаційних умов інклюзивна освіта може перетворитися на «модну», популярну тенденцію без глибоких якісних змін самого освітнього і виховного процесу.

Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами є створення інклюзивного простору. Насамперед, це наявність спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення, спеціально підготовлених педагогів. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками.

Освіта є ваговою і проблемною сферою у житті дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку зі змінами в освіті змінюються і вимоги до навчальних закладів загалом і до педагогів.

Важливою складовою підготовки педагогів, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами є формування в них готовності до інноваційної діяльності, розвиток інноваційної культури.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з особливими потребами, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із навколишнім соціумом.

Інклюзивна готовність педагогів (за В. Хитрюк) визначається як складна інтегральна суб'єктна якість особистості, яка змістовно розкривається через комплекс компетентностей та визначає можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в актуальних. Процес формування інклюзивної готовності вимагає створення комплексу педагогічних умов, основу якого створює композиція таких з них: організаційно-педагогічні, змістовно-педагогічні та процесуально-педагогічні.

Взаємообумовленість та взаємодоповнення цих умов формує єдиний цілісний комплекс педагогічних умов процесу формування інклюзивної готовності педагогів, який містить:

1. Науково-методичне забезпечення процесу формування інклюзивної готовності педагогів;

2. Створення толерантного середовища освітнього процесу на основі визначення ціннісно-сміслового змісту освіти як компонента культури й мотивація педагогів до толерантної поведінки шляхом прийняття толерантності як цінності та норми суспільства;

3. Реалізацію технології формування інклюзивної готовності педагогів;

4. Діагностику та моніторинг результатів формування інклюзивної готовності педагогів.

Готовність педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії повинна відповідати таким вимогам:

- бути обов'язковим освітнім ефектом професійної підготовки педагогів;
- відображати психологічні та педагогічні аспекти;
- узгоджуватися з освітніми результатами й забезпечувати можливість їхньої реалізації в професійно-педагогічній діяльності;

- відповідати соціокультурному та гуманістичному контексту;
- орієнтуватися на соціалізацію всіх дітей, зокрема дітей з особливими потребами;

- забезпечувати професійно-педагогічну впевненість, визначати ефективні моделі конотації, взаємодії та спілкування педагога з усіма учасниками процесу інклюзивної освіти;

- визначати роль і функції педагога в соціальному партнерстві зацікавлених в інклюзивній освіті осіб;

- професійне спілкування педагогів щодо забезпечення ефективного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі;

- забезпечувати професійну компетентність педагогів.

Загальновідома структура готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (за Альохіной С., Алексеєвой М., Агафоновою Є.), які розглядають готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами через два показники:

➤ *професійну готовність* (інформаційну готовність, володіння педагогічними

технологіями, знання основ психології і корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дітей, готовність педагогів моделювати урок і використати варіативну в процесі навчання, знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями в розвитку, готовність до професійної взаємодії і навчання.

➤ *психологічну готовність* (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку(прийняття-відторгнення), готовність включати дітей з різними типами порушень в діяльність на уроці (включення-ізоляція),задоволеність власною педагогічною діяльністю).

Для формування цих двох складових готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, потрібно звернути увагу на деякі істотні моменти. У першу чергу, на сучасному етапі впровадження інклюзивного навчання потрібно проводити серед педагогів роз'яснювальну роботу. Багато вчителів не розуміють суть і переваги інклюзії, у багатьох склалося упереджене ставлення щодо цієї проблеми. Наразі емоційний відгук вітчизняних педагогів має широкий діапазон: від скепсису стосовно ідей інклюзивної освіти до відвертого жаху від однієї думки про навантаження, яке ляже на їхні плечі. Інформаційна необізнаність, недостатнє володіння педагогічними технологіями та основами психології та корекційної педагогіки, емоційне неприйняття дітей з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких дітей у звичну шкільну діяльність є основними аргументами позиції педагогів. Лише справжнє розуміння педагогами переваг і необхідності інклюзивного навчання, переконання в користі залучення для суспільства допоможуть сформувати позитивне ставлення до інклюзивної моделі освіти.

Іншим важливим кроком для успішного функціонування інклюзивного навчання і формування професійної компетентності педагогів є співпраця спеціальної та загальної освіти. Більшість педагогів загальноосвітніх шкіл не володіють знаннями в галузі колекційної педагогіки, не знають форм, методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Натомість у спеціальних навчальних закладах працюють фахівці, які мають глибокі знання, досвід роботи з дітьми з психофізичними вадами розвитку, знайомі з корекційно-розвитковими та спеціальними програмами навчання таких дітей, мають теоретичну та навчально-методичну базу роботи з «особливими» дітьми. Тому важливою буде співпраця спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладів, обмін досвідом та знаннями, спільний пошук ефективних інноваційних шляхів і методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Також важливим буде створення консультаційних пунктів для вчителів, які працюють в інклюзивному класі.

Важливим кроком для формування професійної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії є організація наставництва для вчителів, що починають працювати в інклюзивному класі. Вони мають працювати х досвідченими педагогами, принаймні протягом перших двох років. Це містить діалог, розгляд ситуації, прийняття рішень і домовленостей, планів роботи.

Командний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами, обмін досвідом та ідеями між фахівцями, які працюють в інклюзивному класі, планування спільних дій, аналіз діяльності сприяє формуванню професійної компетентності усіх учасників.

Спільна робота серед педагогів, які працюють в інклюзивному класі, сприяє інтеграції, є джерелом діалогу, спільного викладання та оновлення, тому що успіх будь-якої інновації залежить від професійності фахівців, від командної взаємодії. Команда відіграє провідну роль у повноцінному й усебічному включенні, оскільки саме вона виступає монолітним механізмом із синхронним використанням методичного інструментарію інноваційної технології інклюзивної освіти.

Професіоналізм та ентузіазм працівників, вміння працювати в команді, втілювати перспективні педагогічні ідеї та досвід, опановувати інноваційні технології – це компетентності, які необхідні команді фахівців в умовах інклюзивного навчання.

Отже, вивчення дитини з особливими освітніми потребами та динаміки її розвитку відбувається на рівні шкільної команди із залученням команди підтримки (олігофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), які не є працівниками закладу. В інклюзивних закладах забезпечується обов'язкова корекційна складова навчально-виховного процесу шляхом виділення необхідних корекційних годин за потребами кожної нозології дітей: заняття з розвитку слухо-зоро-вібраційного сприйняття, логопедичні заняття, заняття з ритміки, дефектологічні заняття, заняття з соціально-побутового орієнтування.

Особливу увагу під час формування професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному класі потрібно приділяти забезпеченню методичного супроводу вчителя фахівцями обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, презентації досвіду вчителів, які вже працюють і мають досвід у навчанні дітей з особливими освітніми потребами та проведенні семінарів, вебінарів, тренінгів, лекторіїв для вчителів, які навчають таких дітей.

Під психологічною готовністю педагога до реалізації інклюзивного підходу в освіті розуміють складне, цілісне, особистісне утворення, яке являє собою сукупність соціальних, моральних, психологічних та професійних якостей та здібностей, що дозволяють на високому мотиваційному рівні забезпечувати можливість результативної діяльності із залученням дитини з особливими освітніми потребами до навчальної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Тому складові психологічної готовності відносно реалізації інклюзивного підходу в умовах загальної освіти будуть такими:

1. Емоційне прийняття дітей з різними типами розладів розвитку, яке визначається ступенем вираження емоційних ускладнень учителя під час включення.

2. Мотиваційні та ціннісно-сміслові установки сприймання «іншого», моральні принципи, які визначають ставлення до ідеї інклюзії. Такі установки формують внутрішню мотивацію на збагачення іншим досвідом.

3. Особистісна готовність, яка полягає в особистісних установках на учня з особливостями психофізичного розвитку, внутрішня детермінація активності особистості.

Формування психологічної готовності буде ефективним завдяки цілеспрямованій науково-методичній роботі із залученням педагогів у різноманітні види діяльності для накопичення професійного досвіду і володіння сучасними продуктивними технологіями навчання, створення ситуації вибору у навчальній та практичній діяльності. Головною стратегією має стати розвиток емоційного інтелекту, вміння керувати своїми емоціями та протистояти стресу, формування позитивної Я-концепції особистості, розвиток самоаналізу власної діяльності та формування психологічної компетентності.

Базовим критерієм, що впливає на ефективність діяльності вчителя, є емоційне прийняття «особливої» дитини. Таке емоційне прийняття має професійний «бар'єр», оскільки у багатьох випадках педагоги не сприймають дитину, в успішності навчання якої вони не впевнені, виникають труднощі і в оцінюванні досягнень таких дітей. Щодо готовності педагогічного працівника вводити дитину з психофізичними порушеннями в освітній процес, тут важлива обізнаність педагога зі специфікою навчання таких дітей та формами взаємодії з ними.

Педагогічні працівники, які вже мають досвід роботи на принципах інклюзивної освіти, розробили наступні способи введення дитини з особливими освітніми потребами, зокрема:

- приймати учнів з інвалідністю «як будь-яких інших дітей у класі»;
- залучати їх у ті ж форми роботи, хоч і ставити інші завдання;
- залучати учнів у групові форми роботи та групове вирішення завдань;
- використовувати активні та інтерактивні форми навчання.

Мотиваційна готовність педагога містить сукупність мотивів, адекватних цілям і задачам професійної діяльності. Професійна впевненість вчителя, емоційна і мотиваційна готовність працювати в умовах інклюзії переважно залежить від правильно спланованої роботи з підготовки закладу до реалізації інклюзивного процесу, проте більшість педагогів не знайомі з основними принципами й термінами інклюзивної освіти.

В умовах розвитку інклюзії в освіті педагог потребує організації системи психологічної підтримки, спільного аналізу професійного досвіду конкретного випадку, відпрацювання негативних емоцій. Для такої роботи психолог, який працює в школі, повинен уміти працювати з дорослими та їх психологічним станом, володіти консультативними методами і прийомами аналізу професійної діяльності педагога.

Важливе значення для формування професійної впевненості педагогічного працівника має методична підтримка, а також те, що необхідним є розроблення загально педагогічних технологій, моделей розвивального уроку, технологій підтримки й дитячої співпраці, залучення батьків до педагогічного процесу.

У практиці інклюзивної освіти найбільш ефективними способами допомоги педагогам є робота міждисциплінарного консиліуму, в рамках якого педагоги спільно з психологом та іншими спеціалістами та батьками дитини з особливими освітніми потребами обговорюють індивідуальний план або адаптовану освітню програму, виходячи з особливостей учня.

Вирішальною умовою інклюзивної освіти є створення інклюзивного простору, який, насамперед, передбачає наявність як спеціально підготовлених педагогів, так і спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення.

Особливу увагу треба звертати на підготовку педагогічних працівників. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей означеної категорії, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із оточуючим соціумом.

Процес формування професійної готовності педагогічного працівника до роботи з дитиною з особливими освітніми потребами – процес складний і багатоплановий, який відбувається протягом усього життя педагога та розв'язується за допомогою закладу, методичної служби, психологічного супроводу. Варто наголосити, що без позитивного ставлення педагогічного працівника до дитини з особливими освітніми потребами будь-які спроби залучення її до освітнього простору приречені на невдачу