



Алла Барбінова — кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету, м. Полтава, Україна.

Коло наукових інтересів: розвиток професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, виховання сімейних цінностей учнів старшої школи за учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

e-mail: allo4ka30.08@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1305-6412>

УДК 37.091.12:005.336.5-056.2/3

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-58-64>

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті висвітлено сутнісні характеристики інклюзивної освіти. Встановлено роль професійної діяльності вчителя в умовах такої освіти. Проведено аналіз наукових поглядів на визначення феномену готовності вчителів до професійної діяльності. Визначено сутність поняття та структуру готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. Доведено, що сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, психолого-регуляційного і діяльнісного компонентів є своєрідним динамічним інтегрованим новоутворенням, яке дає змогу здійснювати на високому мотиваційно-ціннісному рівні педагогічну діяльність у сфері інклюзивної освіти й усвідомлювати самого себе в професії та системі власної особистості.

Ключові слова: готовність вчителів до професійної діяльності; інклюзивна освіта; діти з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Освітня політика багатьох країн світу визначає інклюзивну освіту як пріоритетний напрям розвитку системи соціалізації і навчання підростаючого покоління. Інклюзивна освіта є оптимальною умовою, за якої враховуються індивідуальні особливості розвитку та потенційні можливості кожної дитини і відбувається сприяння входженню в соціум, забезпечується емоційний та когнітивний розвиток. За інклюзивного навчання діти з особливими освітніми потребами та діти з типовим рівнем розвитку мають однакову змогу відчувати себе неповторними, повноцінними учасниками суспільного життя. Забезпечення цієї умови в навчальних закладах безпосередньо залежить від професійної діяльності вчителя, передусім від його готовності до здійснення соціального виховання учнів, адаптації їх до життя в учнівському колективі, педагогічного супроводу, здатності до соціалізації, індивідуалізації та диференціації інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідно розуміти, що запорукою успішної індивідуалізованої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи або закладу професійної (професійно-технічної) освіти є професійна діяльність педагогічного колективу, яка базується на різних підходах і принципах. Розроблення нових підходів до формування готовності до професійної діяльності й професійних компетенцій у рамках інклюзивної освіти було розглянуто такими вченими, як

Л. Будяк, Л. Вавіна, І. Зверева, Т. Ілляшенко, Н. Мірошніченко, Н. Софій. Останніми роками психолого-педагогічна наука збагатилась низкою досліджень, присвячених проблемам: підготовки кваліфікованого вчителя до роботи в умовах інклюзії (В. Бондар, В. Бочарова, І. Демченко, А. Капська, В. Синьова, С. Харченко); готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та її структури (С. Альохіна, Ю. Шуміловська, О. Мартинчук, В. Хитрюк, Ю. Бойчук, О. Микитюк та ін.). Однак зростання вимог сучасного суспільства до професійної діяльності вчителя в умовах інклюзивного середовища потребує безперервного оновлення теоретико-методологічного підґрунтя готовності вчителів до діяльності в умовах інклюзії.

Мета статті – уточнити структуру готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Передумовою дослідження феномену готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії вважаємо визначення сутнісних характеристик інклюзивної освіти.

Упровадження інклюзії свідчить про серйозні соціальні зрушення в нашому суспільстві. Головним постулатом інклюзивної освіти є рівне ставлення до всіх людей, створення спеціальних умов для дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі. Інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію. Як стверджує В. Бондар, інклюзивна освіта – це доступність освіти для всіх, у тому числі й дітей із особливими освітніми потребами, а інклюзивні підходи до їхнього навчання і виховання можуть забезпечити їм досягнення успіху та можливість кращого життя [1].

Інклюзія як своєрідна філософія покликана усунути будь-які прояви соціальної ізоляції дітей та підлітків, котрі мають вади у психофізичному розвитку. Орієнтуючись на міжнародні стандарти та загальнолюдські цінності, інклюзивна освіта має задовольняти потреби в освіті, розкривати і розвивати індивідуальні здібності, підтримувати і формувати впевненість, сприяти адаптації, соціалізації, самореалізації, набуттю досвіду (комунікативного, соціального, психологічного). Результативність інклюзивної освіти виявляється в якісних змінах особистості учня – соціалізована особистість, здатна до самостійного і повноправного життя в суспільстві [2]. Аби інклюзія була успішною, потрібно працювати над створенням відповідного освітнього середовища і реалізацією практичних підходів. Насамперед це розвиток позитивного ставлення до ідеї інклюзії, до дітей з особливими освітніми потребами та можливостей їх розвитку. Загальне поняття «діти з особливими освітніми потребами» стосується тих дітей, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно охоплює дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп.

Як свідчить практика запровадження інклюзії в Україні, саме вчителі є ключовою ланкою в навчально-виховному процесі, а рівень їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії повинен відповідати сучасним вимогам суспільства.

А. Колупаєва розглядає готовність до педагогічної діяльності як результат позитивного ставлення до професії, що визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість готовності до професійної діяльності свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність і творчість у розв'язанні професійних завдань [3].

Дослідниця С. Альохіна, визначає два показники готовності вчителя до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами: 1) психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю; 2) професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, знання

індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання) [4].

На основі визначених особливостей інклюзивної освіти та з урахуванням поглядів дослідників на феномен готовності до професійної діяльності готовність учителів до професійної діяльності в умовах інклюзії розуміємо як комплексне особистісне утворення, що передбачає обізнаність педагога зі специфікою навчання дітей з особливими освітніми потребами і пов'язане зі здатністю виконувати професійні функції з урахуванням професійно значущих цінностей та морально-етичних норм у різних напрямках соціально-педагогічної діяльності.

Грунтовний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури також засвідчив різноманітність підходів учених до визначення структури готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії, що, на нашу думку, пояснюється складністю та багатоаспектністю цього явища.

У науково-педагогічній праці Ю. Шуміловської визначено структуру готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що складається з чотирьох компонентів: мотиваційного – сукупність стійких мотивів до такої роботи, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей із особливостями психофізичного розвитку; когнітивного – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я й особливості побудови освітнього процесу, в якому вони беруть участь; креативного – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дають змогу створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей із особливостями психофізичного розвитку, ураховуючи їхні спроможності; діяльнісного – складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування в майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій [5].

Дослідниця І. Демченко у структурі готовності вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти виокремлює компетентнісний та саморегулятивний компоненти. Крім того, вона вирізняє місіонерський компонент, під яким пропонує розуміти доцільність вибору інклюзивно-педагогічного фаху, адекватність ототожнення зі взірцем фахівця з інклюзії, самовідданість служінню ідеалам інклюзивної освіти [6].

Аби сформувати у вчителя готовність до професійної діяльності в умовах інклюзії, варто з'ясувати, з яких компонентів складається ця професійна якість. З урахуванням поглядів учених на структуру досліджуваного феномену, а також запропонованого нами визначення готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії її компонентами вважаємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, психолого-регуляційний, діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент зумовлюється позитивним ставленням до професійної діяльності, наявністю потреби в набутті необхідного обсягу спеціальних і психологічних знань, професійних умінь та навичок, націленістю на високі результати педагогічної діяльності та абсолютністю прийняття цінностей інклюзивної освіти. Мотиваційно-ціннісний компонент вважаємо динамічною системою професійних мотивів, яка полягає в усвідомленні необхідності пошуку і застосуванні таких форм та методів педагогічної діяльності, які були б оптимальними як для учнів із нормальним рівнем розвитку, так і для дітей з особливими освітніми потребами. Це втілюється у постійному прагненні систематично оновлювати методичні напрацювання щодо провадження інноваційної діяльності з урахуванням особливостей інклюзивного навчання.

До групи мотивів учителя інклюзивного класу входять: належність до одного з найважливіших напрямів демократизації й гуманізації освітньої системи – інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я; сприяння їх успішній соціалізації; можливість

впливати на зміни громадської думки щодо спільного навчання дітей із різними освітніми потребами; спрямованість на підвищення якості вітчизняної освіти [7].

Учитель інклюзивного класу під час пошуку власної педагогічної траєкторії керується ціннісними орієнтаціями, які визначають ціннісне ставлення особистості. До них належать: визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку; розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат. Це професійно-ціннісні орієнтації педагога, котрий працює з дітьми з особливими освітніми потребами. Результатом усвідомлення ціннісних орієнтацій є професійні ідеали.

Комплекс мотиваційно-ціннісних установок визначає педагогічну спрямованість вчителя. Це є підґрунтям успішного провадження педагогічної діяльності, яка втілюється в захопленості своєю роботою, бажанні самовдосконалюватися, розвивати творчі здібності тощо.

Елементами мотиваційно-ціннісного компонента вважаємо: стійкість мотивації до діяльності в умовах інклюзії, професійно-інклюзивну спрямованість, гуманний характер способів розв'язання педагогічних ситуацій.

Когнітивний компонент – це комплекс знань побудови педагогічного процесу з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів. Він базується на сучасній системі знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання учнів, а також на медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики) засадах. Когнітивний компонент забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє накопиченню когнітивного досвіду. Цілісність уявлень учителя про інклюзивну педагогічну діяльність дає йому змогу орієнтуватися в концептуальних ідеях інклюзивної педагогіки, виокремлювати фактори, що зумовлюють її ефективність, а також чинники, які гальмують запровадження інклюзії в освітній процес. Для вчителя інклюзивного освітнього середовища важливо мати сформовану систему знань про фізіологічні й психологічні особливості дітей різних нозологій, особливості їхньої навчальної діяльності, організацію та зміст освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, ролі суб'єктів освітнього середовища для кожної дитини, способи взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з дітьми із загальним рівнем розвитку.

Ефективність здійснення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання залежить від наявності таких знань [8, с.24]:

- загальнопедагогічних – дають учителю можливість усвідомити сутність, закономірності, принципи, функції та особливості педагогічного процесу, з'ясувати сутність і особливості навчання учнів, закономірності, принципи та методи його здійснення, а також основні напрями досліджень у галузі інклюзивної освіти;
- методичних – допомагають учителю зрозуміти завдання, зміст і особливості методики навчання предметів, їх зв'язки з іншими науками; з'ясувати зміст і особливості чинних програм, підручників, посібників та інших навчальних засобів, які використовуються в навчальному процесі; усвідомити специфіку сучасних методів навчання в інклюзивних класах та основні напрями вдосконалення системи навчання тощо;
- спеціальних – дають змогу вчителю зрозуміти педагогічні можливості інклюзивної освіти, анатоно-фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами зору, слуху та мовлення, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, емоційно-вольовими розладами, порушеннями розумового розвитку тощо.

Показниками когнітивного компонента є: глибина розуміння змісту й реалій інклюзивної діяльності, знання специфіки роботи, технологій та методик педагогічної діяльності в умовах інклюзії дітей з різними освітніми потребами, системність знань із методології інклюзивної педагогіки.

Психолого-регуляційний компонент розглядаємо як спроможність до психологічних і поведінкових самоперетворень, самоперебудов, спрямованих на збереження його гармонійних стосунків з учасниками інклюзивно-педагогічного процесу. Цей компонент проявляється в чіткому усвідомленні себе суб'єктом інклюзивної діяльності, здатності забезпечити технологічність інклюзивного навчання, рефлексії та саморегуляції у співвідношенні особистісних властивостей і якостей з вимогами інклюзивного середовища. Діяльність в інклюзивному середовищі вимагає від учителя підвищеної стресостійкості, здатності до рефлексії, вміння керувати власними емоційними станами, опанування методик саморегуляції. Емоційний стан учителя та його поведінка мають бути такими, аби кожен учень почувався комфортно, а вчителя визнавав як партнера і наставника. Вчитель має пам'ятати, що гнів, бурхливе вираження емоцій, неадекватна поведінка лише пригнічують інтерес учнів до навчання і спотворюють сприятливий мікроклімат у колективі.

До показників психолого-регуляційного компонента належать: адекватність сприйняття умов та учасників освітньої інклюзії; реактивність на стресові ситуації інклюзивної діяльності; емоційна стабільність.

Діяльнісний компонент характеризує функціональну сферу готовності вчителя до інклюзивної діяльності й позиціонується як здатність до виконання конкретних професійних завдань у навчально-виховному процесі; здатність передбачати результати тих чи інших педагогічних дій в умовах інклюзії.

Зміст професійної готовності вчителя до роботи в інклюзивному класі передбачає набуття низки вмінь: розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку; використовувати ефективні соціально-педагогічні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями й батьками учнів з особливими потребами; застосовувати адаптивні методики викладання й стандартизованого оцінювання в інклюзивному процесі; налагоджувати педагогічне співробітництво з батьками учнів, котрі потребують інклюзивного навчання; запобігати упередженому ставленню однолітків і педагогів до дітей з особливими потребами, створювати морально-психологічний комфорт у класі чи групі на засадах гуманності, милосердя, співробітництва.

Показниками діяльнісного компонента є: вміння педагога здійснювати навчально-виховний процес в умовах інклюзії згідно з метою; система професійно-педагогічних навичок взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; творче застосування у професійній діяльності методологічних підходів до організації освітньої інклюзивної діяльності.

Висновок. Аналіз проблеми готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії засвідчив, що її визначені структурні компоненти органічно взаємопов'язані й взаємодоповнюють один одного. Така цілісність якостей, властивостей та станів допомагає якісно виконувати професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти. Визначена структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії вказує на необхідні складники кожного компонента, а саме: формування у вчителів професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій, які дають змогу успішно реалізувати освітній процес в умовах інклюзії. Відтак, сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, психолого-регуляційного та діяльнісного компонентів є своєрідним динамічним інтегрованим новоутворенням, яке допомагає провадити на високому рівні педагогічну діяльність у сфері інклюзивної освіти й усвідомлювати самого себе у професії та системі власної особистості. Перспективами подальших наукових досліджень вважаємо визначення критеріїв і рівнів сформованості готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Використані джерела

- [1] В.І. Бондар, *Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка*, Київ, Україна: 2004, 152 с.
- [2] З. Савчук, «Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект», *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 2. с. 42-47, 2005.
- [3] А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб.*, Київ, Україна: Наук. світ, 2010. 196 с.
- [4] С.В. Алехина, «Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании», *Психологическая наука и образование*, №1, с.83-91, 2011.
- [5] Ю.В. Шумиловская, «Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования»: автореф. дисс. канд. педагогических наук, Шуя, 2011
- [6] І. Демченко, «Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти», *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*, №4, с. 172-177, 2017.
- [7] О.М. Кас'яненко, «Індивідуальний підхід до формування виразного мовлення в умовах інклюзивного навчання». *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія. Київ, Україна: Кондор, 2015, с. 161–168.
- [8] О. Мешко, «Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу: професійні компетенції та компетентності вчителя», на регіональному наук.-прак. семінарі *Професійні компетенції та компетентності вчителя*, Тернопіль, 2006. с. 21–25.

References

- [1] V.I. Bondar, *Dity z osoblyvymy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka*, Kyiv, Ukraina: 2004, 152 s.
- [2] Z. Savchuk, «Psykhologichna hotovnist uchytelia do roboty v inkluzyivnomu prostori: teoretychnyi aspekt», *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, № 2. s. 42-47, 2005.
- [3] A.A. Kolupaieva, L.O. Savchuk, *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia: nauk.-metod. posib.*, Kyiv, Ukraina: Nauk. svit, 2010. 196 s.
- [4] S.V. Alekhyna, «Hotovnost pedahohov kak osnovnoi faktor uspeshnosti ynkluzyvnoho protsessu v obrazovanyu», *Psykhologhycheskaia nauka y obrazovanye*, №1, s.83-91, 2011.
- [5] Yu.V. Shumylowskaia, «Podhotovka budushcheho uchytelia k rabote s uchashchymysia v uslovyiakh ynkluzyvnoho obrazovannia»: avtoref. dyss. kand. pedahohycheskykh nauk, Shuia, 2011.
- [6] I. Demchenko, «Kontseptsiiia pidhotovky maibutnoho vchytelia do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity», *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho*, №4, s. 172-177, 2017.
- [7] O.M. Kasianenko, «Indyvidualnyi pidkhid do formuvannia vyraznoho movlennia v umovakh inkluzyvnoho navchannia». *Profesiina pidhotovka maibutnoho pedahoha v umovakh suchasnoi osvitnoi paradyhmy: monohrafiia*. Kyiv, Ukraina: Kondor, 2015, s. 161–168.
- [8] O. Meshko, «Psykhologichna pidhotovka maibutnoho vchytelia v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu: profesiini kompetensii ta kompetentnosti vchytelia», na rehionalnomu nauk.-prak. seminarі *Profesiini kompetensii ta kompetentnosti vchytelia*, Ternopil, 2006. s. 21–25.

Алла Барбинова, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогического мастерства и менеджмента имени И. А. Зязюна, Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленка, г. Полтава, Украина.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В статье освещены сущностные характеристики инклюзивного образования. Установлена роль профессиональной деятельности учителя в условиях инклюзивного образования. Проведен анализ научных взглядов на определение феномена готовности учителей к профессиональной деятельности. Определена сущность понятия и структура готовности учителей к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Доказано, что совокупность мотивационно-ценностного, когнитивного, психолого-регуляционного и деятельностного компо-

ментов является своеобразным динамическим интегрированным новообразованием, которое позволяет осуществлять на высоком мотивационно-ценностном уровне педагогическую деятельность в сфере инклюзивного образования и осознавать самого себя в профессии и системе собственной личности.

Ключевые слова: готовность учителей к профессиональной деятельности; инклюзивное образование; дети с особыми образовательными потребностями.

Alla Barbinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of the Department of Pedagogical Skills and Management named after I.A. Ziaziun, Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

A STRUCTURE OF TEACHERS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

The article establishes the role of professional activity of a teacher in the conditions of inclusive education. The essential characteristics of inclusive education are highlighted. The analysis of scientific views on the definition of the phenomenon of teachers' readiness for professional activity is carried out. The essence of the concept of teachers' readiness for professional activity in the conditions of inclusion is determined. Teachers' readiness for professional activity in the conditions of inclusion is interpreted as a complex personal education, which presupposes the teacher's awareness of the specifics of teaching children with special educational needs and due to the ability to perform professional functions taking into account professionally significant values and moral and ethical norms in various socio-pedagogical activities. The structure of teachers' readiness for professional activity in the conditions of inclusion is determined. Taking into account the views of scientists on the structure of the studied phenomenon, as well as taking into account our proposed definition of teachers' readiness for professional activity in the conditions of inclusion, we consider its components: motivational-value (stability of motivation for activity in the conditions of inclusion, professional-inclusive orientation in pedagogical situations); cognitive (depth of understanding the content and realities of inclusive activities, knowledge of the specifics of work, technologies and methods of pedagogical activities in the inclusion of children with different educational needs, systematic knowledge of the methodology of inclusive pedagogy); psychological and regulatory (adequacy of perception of conditions and participants of educational inclusion; reactivity to stressful situations of inclusive activity; emotional stability); activity (teacher's ability on the basis of a set of professional and practical skills according to the purpose to carry out educational process in the conditions of inclusion; system of professional and pedagogical skills of interaction with all participants of educational process; creative application in professional activity of methodological approaches of organization of educational inclusive activity). It is proved that the set of motivational-value, cognitive, psychological-regulatory and activity components is a kind of dynamic integrated neoplasm, which allows to carry out at a high motivational-value level pedagogical activity in the field of inclusive education and self-awareness in the profession and personal system.

Keywords: teachers' readiness for professional activity; inclusive education; children with special educational needs.