

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

О. В. Мартинчук

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

МОНОГРАФІЯ

«Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ – 2018

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

О. В. Мартинчук

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

МОНОГРАФІЯ

«Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ – 2018

УДК 376.011.3-051:005.336.5
М 29

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 6 від 21 червня 2018 року)*

Рецензенти:

В. В. Засенко – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;

І. В. Дмитрієва – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»;

Д. І. Шульженко – доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Мартинчук О. В.

М 29 Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. / Олена Валеріївна Мартинчук. – К. : Центр учбової літератури, 2018. – 430 с.

ISBN 978-617-673-808-4

Монографія присвячена результатам дослідження проблеми фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: охарактеризовано сутність та структуру готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору; науково обґрунтовано концепцію підготовки фахівця зі спеціальної освіти за актуальною та затребуваною в сучасному українському освітньому просторі професійною кваліфікацією – спеціальний педагог інклюзивного закладу освіти; презентовано систему підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти (спеціального педагога) до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Монографія адресована науковцям, фахівцям у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, викладачам, студентам спеціальності 016 «Спеціальна освіта», педагогам інклюзивних закладів освіти та всім стейкхолдерам, які дотичні до впровадження та забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні.

УДК 376.011.3-051:005.336.5

ISBN 978-617-673-808-4

© Мартинчук О. В., 2018
© «Видавництво «Центр учбової літератури», 2018

УДК 376.011.3-051:005.336.5
М 29

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 6 від 21 червня 2018 року)*

Рецензенти:

В. В. Засенко – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;

І. В. Дмитрієва – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»;

Д. І. Шульженко – доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Мартинчук О. В.

М 29 Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. / Олена Валеріївна Мартинчук. – К. : Центр учбової літератури, 2018. – 430 с.

ISBN 978-617-673-808-4

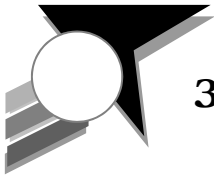
Монографія присвячена результатам дослідження проблеми фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: охарактеризовано сутність та структуру готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору; науково обґрунтовано концепцію підготовки фахівця зі спеціальної освіти за актуальною та затребуваною в сучасному українському освітньому просторі професійною кваліфікацією – спеціальний педагог інклюзивного закладу освіти; презентовано систему підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти (спеціального педагога) до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Монографія адресована науковцям, фахівцям у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, викладачам, студентам спеціальності 016 «Спеціальна освіта», педагогам інклюзивних закладів освіти та всім стейкхолдерам, які дотичні до впровадження та забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні.

УДК 376.011.3-051:005.336.5

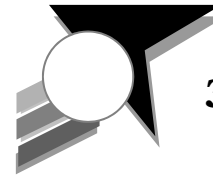
ISBN 978-617-673-808-4

© Мартинчук О. В., 2018
© «Видавництво «Центр учбової літератури», 2018



ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 5 |
| Розділ 1. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ | 13 |
| 1.1. Інклюзивна освіта в Україні: освітологічні та філософські детермінанти | 13 |
| 1.2. Генезис науково-теоретичних підходів до проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами | 28 |
| 1.3. Інклюзивна педагогіка як визначальна детермінанта (науковий чинник) формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами | 42 |
| 1.3.1. Генезис інклюзивної педагогіки: освітологічний контекст. | 44 |
| 1.3.2. Об'єкт, предмет, суб'єкти, мета, завдання і понятійно-категоріальний апарат інклюзивної педагогіки. | 60 |
| 1.4. Сучасний стан теорії та практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та їхній вплив на підготовку фахівців зі спеціальної освіти у системі вищої педагогічної освіти | 76 |
| 1.5. Аналіз професійної діяльності спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем | 97 |
| Розділ 2. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН | 116 |
| 2.1. Обґрунтування та визначення компонентів, критеріїв, показників готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі | 116 |
| 2.1.1. Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності як психолого-педагогічний феномен. | 116 |
| 2.1.2. Професійно-особистісний компонент у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 129 |
| 2.1.3. Теоретико-когнітивний і практико-діяльнісний компоненти у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 149 |

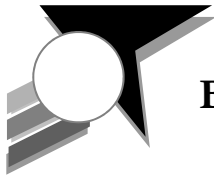


ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 5 |
| Розділ 1. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ | 13 |
| 1.1. Інклюзивна освіта в Україні: освітологічні та філософські детермінанти | 13 |
| 1.2. Генезис науково-теоретичних підходів до проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами | 28 |
| 1.3. Інклюзивна педагогіка як визначальна детермінанта (науковий чинник) формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами | 42 |
| 1.3.1. Генезис інклюзивної педагогіки: освітологічний контекст. | 44 |
| 1.3.2. Об'єкт, предмет, суб'єкти, мета, завдання і понятійно-категоріальний апарат інклюзивної педагогіки. | 60 |
| 1.4. Сучасний стан теорії та практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та їхній вплив на підготовку фахівців зі спеціальної освіти у системі вищої педагогічної освіти | 76 |
| 1.5. Аналіз професійної діяльності спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем | 97 |
| Розділ 2. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН | 116 |
| 2.1. Обґрунтування та визначення компонентів, критеріїв, показників готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі | 116 |
| 2.1.1. Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності як психолого-педагогічний феномен. | 116 |
| 2.1.2. Професійно-особистісний компонент у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 129 |
| 2.1.3. Теоретико-когнітивний і практико-діяльнісний компоненти у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 149 |

| | |
|--|------------|
| 2.2. Дослідження компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. | 172 |
| 2.2.1. Дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 172 |
| 2.2.2. Дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 195 |
| 2.2.3. Дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 200 |
| Розділ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ | 205 |
| 3.1. Методологічні підходи до фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. | 205 |
| 3.2. Компетентнісний підхід до фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. | 219 |
| 3.3. Концепція підготовки майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти | 234 |
| Розділ 4. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ | 244 |
| 4.1. Підготовка спеціальних педагогів у контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті: новітні підходи. | 244 |
| 4.2. Модель системи підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі | 262 |
| 4.3. Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти у Київському університеті імені Бориса Грінченка | 273 |
| ВИСНОВКИ | 291 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 299 |
| ДОДАТКИ | 343 |

| | |
|--|------------|
| 2.2. Дослідження компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. | 172 |
| 2.2.1. Дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 172 |
| 2.2.2. Дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 195 |
| 2.2.3. Дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. | 200 |
| Розділ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ | 205 |
| 3.1. Методологічні підходи до фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. | 205 |
| 3.2. Компетентнісний підхід до фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. | 219 |
| 3.3. Концепція підготовки майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти | 234 |
| Розділ 4. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ | 244 |
| 4.1. Підготовка спеціальних педагогів у контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті: новітні підходи. | 244 |
| 4.2. Модель системи підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі | 262 |
| 4.3. Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти у Київському університеті імені Бориса Грінченка | 273 |
| ВИСНОВКИ | 291 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 299 |
| ДОДАТКИ | 343 |

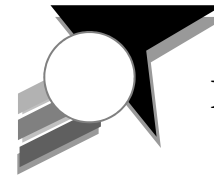


ВСТУП

Реформування і модернізація (осучаснення) освіти, які відбуваються наразі в умовах суспільних трансформацій, вимагають її відповідності цивілізаційним викликам, одним з яких є забезпечення доступу до загальноосвітнього простору і якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. З погляду освітології (наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти), однією з глобальних причин реформування освіти є цивілізаційні зміни, які пов'язані з еволюційним розвитком людства та зміною ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами (В. Огнев'юк, С. Сисоева). Зважаючи на це, реформування освіти в Україні на сьогодні пов'язують із задоволенням освітніх потреб, інтересів і потенційних можливостей розвитку особистості кожного громадянина суспільства, у тому числі з інвалідністю та особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Відтак, останнім часом питання інклюзивної освіти набувають вагомості значущості у процесі реформування й модернізації сфери освіти як найбільш масового соціального інституту формування й розвитку людських ресурсів, що яскраво презентовано у гаслі «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації».

Впровадження інклюзивної освіти є достатньо тривалим, відповідальним і складним інтелектуально-організаційним процесом, який вимагає виважених управлінських рішень, ґрунтовних наукових розвідок у різних сферах, дотичних до освіти дітей з особливими освітніми потребами, і, насамперед, дотримання основоположних прав людини. Комісар Ради Європи з прав людини Нільс Муйжнієкс (Nils Muižnieks) зазначив, що «Інклюзивну освіту не слід розглядати як утопічний проект. Це досяжна мета, яка має величезний потенціал для покращення соціальної згуртованості, міжкультурних відносин і освітніх можливостей усіх дітей».

Відомо, що забезпечення дітям, котрі належать до вразливих груп, доступу до закладів загальної середньої освіти є недостатнім, якщо ці школи не пристосовані до їхніх потреб і не забезпечують якісної освіти. Катаріна Томашевські (Katarina Tomaševski), перший Спеціальний доповідач ООН з питання про право на освіту, презентувала концепцію «4» про те, як зробити освіту значущим правом. Вона визначила чотири ключові компоненти освіти, які держава має забезпечити, якщо вона



ВСТУП

Реформування і модернізація (осучаснення) освіти, які відбуваються наразі в умовах суспільних трансформацій, вимагають її відповідності цивілізаційним викликам, одним з яких є забезпечення доступу до загальноосвітнього простору і якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. З погляду освітології (наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти), однією з глобальних причин реформування освіти є цивілізаційні зміни, які пов'язані з еволюційним розвитком людства та зміною ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами (В. Огнев'юк, С. Сисоева). Зважаючи на це, реформування освіти в Україні на сьогодні пов'язують із задоволенням освітніх потреб, інтересів і потенційних можливостей розвитку особистості кожного громадянина суспільства, у тому числі з інвалідністю та особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Відтак, останнім часом питання інклюзивної освіти набувають вагомості значущості у процесі реформування й модернізації сфери освіти як найбільш масового соціального інституту формування й розвитку людських ресурсів, що яскраво презентовано у гаслі «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації».

Впровадження інклюзивної освіти є достатньо тривалим, відповідальним і складним інтелектуально-організаційним процесом, який вимагає виважених управлінських рішень, ґрунтовних наукових розвідок у різних сферах, дотичних до освіти дітей з особливими освітніми потребами, і, насамперед, дотримання основоположних прав людини. Комісар Ради Європи з прав людини Нільс Муйжнієкс (Nils Muižnieks) зазначив, що «Інклюзивну освіту не слід розглядати як утопічний проект. Це досяжна мета, яка має величезний потенціал для покращення соціальної згуртованості, міжкультурних відносин і освітніх можливостей усіх дітей».

Відомо, що забезпечення дітям, котрі належать до вразливих груп, доступу до закладів загальної середньої освіти є недостатнім, якщо ці школи не пристосовані до їхніх потреб і не забезпечують якісної освіти. Катаріна Томашевські (Katarina Tomaševski), перший Спеціальний доповідач ООН з питання про право на освіту, презентувала концепцію «4» про те, як зробити освіту значущим правом. Вона визначила чотири ключові компоненти освіти, які держава має забезпечити, якщо вона

поставила собі за мету реалізувати ефективне право на освіту: *наявність* накладає на владу обов'язок забезпечення достатньої кількості шкіл і педагогів, з тим, щоб задовольнити потреби всіх учнів шкільного віку; *доступність* передбачає забезпечення доступного і недискримінаційного доступу до освіти для всіх дітей; *прийнятність* передбачає забезпечення якісної освіти у безпечному середовищі, враховуючи особливості окремих груп і приймаючи думки дітей про те, як реалізуються їхні права; *адаптивність* передбачає створення систем освіти, які можуть адаптуватися до потреб усіх дітей, зокрема, дітей з особливими освітніми потребами. Отже, одним з ключових компонентів успішного впровадження інклюзивного навчання *визначено наявність професіоналів, здатних задовольнити потреби всіх учнів в інклюзивному освітньому середовищі.*

Реформування освітньої системи України, що передбачає впровадження інклюзивної форми навчання у межах Нової української школи, нові соціокультурні вимоги до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами зумовили суспільний запит на підготовку педагогів, які спроможні швидко і якісно включитись у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, та окреслили їхню недостатню готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Значущість визначеної проблеми для українського суспільства яскраво підтверджується результатами комплексного дослідження Європейської дослідницької асоціації ERA «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи», проведеного серед українського населення та педагогів інклюзивних закладів освіти протягом 2011-2012 р.р, які засвідчили загалом схвальне ставлення суспільства до спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками з нормотиповим рівнем розвитку. Зокрема, 70% серед опитаних висловили позитивне ставлення до ідеї інклюзивної освіти; 53% ставляться позитивно до того, що у школі з їхніми дітьми можуть навчатися діти з особливими освітніми потребами; 21% навіть скористались би цією нагодою, щоб налаштувати свою дитину на допомогу таким дітям у навчанні і житті; 76% упевнені, що впровадження інклюзивної освіти допоможе формуванню толерантності у суспільстві; 45% вважають, що Україна має йти європейським шляхом і впроваджувати інклюзивну освіту; 50% вважають, що інклюзивна освіта – це крок до змін, необхідних не тільки в освіті, а й загалом у суспільстві [107].

поставила собі за мету реалізувати ефективне право на освіту: *наявність* накладає на владу обов'язок забезпечення достатньої кількості шкіл і педагогів, з тим, щоб задовольнити потреби всіх учнів шкільного віку; *доступність* передбачає забезпечення доступного і недискримінаційного доступу до освіти для всіх дітей; *прийнятність* передбачає забезпечення якісної освіти у безпечному середовищі, враховуючи особливості окремих груп і приймаючи думки дітей про те, як реалізуються їхні права; *адаптивність* передбачає створення систем освіти, які можуть адаптуватися до потреб усіх дітей, зокрема, дітей з особливими освітніми потребами. Отже, одним з ключових компонентів успішного впровадження інклюзивного навчання *визначено наявність професіоналів, здатних задовольнити потреби всіх учнів в інклюзивному освітньому середовищі.*

Реформування освітньої системи України, що передбачає впровадження інклюзивної форми навчання у межах Нової української школи, нові соціокультурні вимоги до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами зумовили суспільний запит на підготовку педагогів, які спроможні швидко і якісно включитись у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, та окреслили їхню недостатню готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Значущість визначеної проблеми для українського суспільства яскраво підтверджується результатами комплексного дослідження Європейської дослідницької асоціації ERA «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи», проведеного серед українського населення та педагогів інклюзивних закладів освіти протягом 2011-2012 р.р, які засвідчили загалом схвальне ставлення суспільства до спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками з нормотиповим рівнем розвитку. Зокрема, 70% серед опитаних висловили позитивне ставлення до ідеї інклюзивної освіти; 53% ставляться позитивно до того, що у школі з їхніми дітьми можуть навчатися діти з особливими освітніми потребами; 21% навіть скористались би цією нагодою, щоб налаштувати свою дитину на допомогу таким дітям у навчанні і житті; 76% упевнені, що впровадження інклюзивної освіти допоможе формуванню толерантності у суспільстві; 45% вважають, що Україна має йти європейським шляхом і впроваджувати інклюзивну освіту; 50% вважають, що інклюзивна освіта – це крок до змін, необхідних не тільки в освіті, а й загалом у суспільстві [107].

Отже, результати опитування населення спростовують уявлення про те, що інклюзивна освіта не відповідає українському менталітету, а населення не готове до неї і сприймає ідею та практику вороже. Однак, гіпотетичне уявлення й позитивне сприйняття населенням змін, які принесе в освіту та суспільство впровадження інклюзії, пов'язане, насамперед, з тим, що люди висловлювались, не маючи досвіду реальної інклюзії. Цим досвідом у даному дослідженні ділились педагоги експериментальних інклюзивних шкіл, які серед головних проблем визначили: додаткове психологічне навантаження; брак спеціальних знань і досвіду; нестачу методичних матеріалів. Отже, найскладнішими і найважливішими виявились проблеми, які стосуються самих педагогів. Досвід пілотних шкіл і закладів дошкільної освіти доводить, що педагоги і адміністрація спроможні подолати всі внутрішні бар'єри, якщо буде забезпечено науково обґрунтовану психологічну і методичну підготовку освітян до впровадження інклюзії та подальшу їхню підтримку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Тому наразі актуальною є як проблема підготовки педагогів дошкільної і загальної освіти до впровадження інклюзивного навчання, так і підготовка фахівців зі спеціальної освіти, які мають стати ресурсом для педагогів загальної освіти та експертами у сфері організації і впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Безумовним є визнання науковою і педагогічною спільнотою того факту, що якість інклюзивної освіти залежить від якості підготовки педагога до фахової діяльності у нових професійних обставинах. М. Шеремет зазначає, що наразі «принципово змінилося соціальне замовлення і держава, суспільство, батьки, спеціалісти суміжних галузей, які раніше ніколи «не помічали» цих і проблем, і дітей, стали вимагати від дефектологів негайно науково-методично забезпечити нові соціальні установки на всіх рівнях і у всіх аспектах...» [361, с. 8]. В. Хитрюк акцентує увагу на тому, що «професійна педагогічна діяльність в умовах освітньої інклюзії не означає механічного підсумовування професійних завдань, знань, умінь і навичок в умовах загального і спеціального (корекційного) закладу освіти. Змінений освітній простір і освітнє середовище передбачають пошук шляхів вирішення важливого і складного завдання підготовки майбутнього педагога до нового синтетичного виду професійної діяльності, формування принципово нової професійно-педагогічної готовності і компетентності, що дають змогу вирішувати не тільки освітні (академічні) завдання формування знань, умінь і навичок у всіх учнів,

Отже, результати опитування населення спростовують уявлення про те, що інклюзивна освіта не відповідає українському менталітету, а населення не готове до неї і сприймає ідею та практику вороже. Однак, гіпотетичне уявлення й позитивне сприйняття населенням змін, які принесе в освіту та суспільство впровадження інклюзії, пов'язане, насамперед, з тим, що люди висловлювались, не маючи досвіду реальної інклюзії. Цим досвідом у даному дослідженні ділились педагоги експериментальних інклюзивних шкіл, які серед головних проблем визначили: додаткове психологічне навантаження; брак спеціальних знань і досвіду; нестачу методичних матеріалів. Отже, найскладнішими і найважливішими виявились проблеми, які стосуються самих педагогів. Досвід пілотних шкіл і закладів дошкільної освіти доводить, що педагоги і адміністрація спроможні подолати всі внутрішні бар'єри, якщо буде забезпечено науково обґрунтовану психологічну і методичну підготовку освітян до впровадження інклюзії та подальшу їхню підтримку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Тому наразі актуальною є як проблема підготовки педагогів дошкільної і загальної освіти до впровадження інклюзивного навчання, так і підготовка фахівців зі спеціальної освіти, які мають стати ресурсом для педагогів загальної освіти та експертами у сфері організації і впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Безумовним є визнання науковою і педагогічною спільнотою того факту, що якість інклюзивної освіти залежить від якості підготовки педагога до фахової діяльності у нових професійних обставинах. М. Шеремет зазначає, що наразі «принципово змінилося соціальне замовлення і держава, суспільство, батьки, спеціалісти суміжних галузей, які раніше ніколи «не помічали» цих і проблем, і дітей, стали вимагати від дефектологів негайно науково-методично забезпечити нові соціальні установки на всіх рівнях і у всіх аспектах...» [361, с. 8]. В. Хитрюк акцентує увагу на тому, що «професійна педагогічна діяльність в умовах освітньої інклюзії не означає механічного підсумовування професійних завдань, знань, умінь і навичок в умовах загального і спеціального (корекційного) закладу освіти. Змінений освітній простір і освітнє середовище передбачають пошук шляхів вирішення важливого і складного завдання підготовки майбутнього педагога до нового синтетичного виду професійної діяльності, формування принципово нової професійно-педагогічної готовності і компетентності, що дають змогу вирішувати не тільки освітні (академічні) завдання формування знань, умінь і навичок у всіх учнів,

але й забезпечувати їхній соціальний розвиток, соціалізацію, соціальну адаптацію та інтеграцію» [342, с. 7]. Ця думка повною мірою стосується і підготовки фахівців зі спеціальності «Спеціальна освіта», адже в умовах інклюзивного освітнього середовища потрібна принципово нова готовність спеціального педагога до професійної діяльності, що стане основою нового професійного мислення і фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це передбачає визначення змісту та технологій формування вищеокресленої компетентності.

Сензитивним періодом вирішення поставленого завдання є час отримання фаху в умовах закладу вищої освіти, коли формується фундамент професійного мислення, професійної готовності, професійної компетентності. У психології період здобуття вищої освіти визнано як особливий період у житті людини, пов'язаний з формуванням системи особистісних смислів, професійної ідентичності, цілісного «образу-Я» зрілої особистості. Цей науковий факт свідчить про те, що інклюзивні цінності як смисложиттєві орієнтації легше сформувати у молоді, яка навчається у вузі, ніж у педагогів середнього і старшого віку. Відтак, період фахового навчання у закладі вищої освіти є сензитивним для формування цих цінностей як смисложиттєвих орієнтацій особистості.

Ігнорування у системі фахової підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта» фактичних змін в освіті України, що зумовлені впровадженням інклюзивної освіти у контексті Нової української школи, нових характеристик освітнього простору закладів дошкільної та загальної середньої освіти, призводить до невідповідності їхньої фахової компетентності вимогам соціального запиту і знижує якість підготовки до професійної діяльності у нових умовах інклюзивного освітнього середовища. Однією з причин такої ситуації є зміст освітніх програм, у яких закладено нозологічний підхід до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та не достатньою мірою враховано умови професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Нові виклики, які сьогодні постали перед українськими закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, вимагають переосмислення попереднього досвіду і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів в умовах університетської освіти; розроблення нових освітніх стратегій; погодження змісту, форм, методів викладання з вимогами та потребами

але й забезпечувати їхній соціальний розвиток, соціалізацію, соціальну адаптацію та інтеграцію» [342, с. 7]. Ця думка повною мірою стосується і підготовки фахівців зі спеціальності «Спеціальна освіта», адже в умовах інклюзивного освітнього середовища потрібна принципово нова готовність спеціального педагога до професійної діяльності, що стане основою нового професійного мислення і фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це передбачає визначення змісту та технологій формування вищеокресленої компетентності.

Сензитивним періодом вирішення поставленого завдання є час отримання фаху в умовах закладу вищої освіти, коли формується фундамент професійного мислення, професійної готовності, професійної компетентності. У психології період здобуття вищої освіти визнано як особливий період у житті людини, пов'язаний з формуванням системи особистісних смислів, професійної ідентичності, цілісного «образу-Я» зрілої особистості. Цей науковий факт свідчить про те, що інклюзивні цінності як смисложиттєві орієнтації легше сформувати у молоді, яка навчається у вузі, ніж у педагогів середнього і старшого віку. Відтак, період фахового навчання у закладі вищої освіти є сензитивним для формування цих цінностей як смисложиттєвих орієнтацій особистості.

Ігнорування у системі фахової підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта» фактичних змін в освіті України, що зумовлені впровадженням інклюзивної освіти у контексті Нової української школи, нових характеристик освітнього простору закладів дошкільної та загальної середньої освіти, призводить до невідповідності їхньої фахової компетентності вимогам соціального запиту і знижує якість підготовки до професійної діяльності у нових умовах інклюзивного освітнього середовища. Однією з причин такої ситуації є зміст освітніх програм, у яких закладено нозологічний підхід до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та не достатньою мірою враховано умови професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Нові виклики, які сьогодні постали перед українськими закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, вимагають переосмислення попереднього досвіду і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів в умовах університетської освіти; розроблення нових освітніх стратегій; погодження змісту, форм, методів викладання з вимогами та потребами

сучасності; створення умов для професійного та особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця.

Інклюзія у Новій українській школі передбачає сфокусованість навчання на освітню підтримку і адаптацію чинників навколишнього середовища. Отже, акцент на потреби дитини (а не на «порушення»), на освітню підтримку вимагають нової якості підготовки педагога, здатного це забезпечити. Очевидно, що вчитель-дефектолог як один з атрибутів медичної моделі, де фокус був налаштований на «дефект», на «корекцію», на «виправлення порушення», на «діагноз», на «сегреговане навчання», не відповідає соціально-інклюзивній моделі в освіті.

Зважаючи на той факт, що вітчизняна наукова спільнота відмовилась від використання терміну «дефектологія» на позначення науки про освіту дітей з особливими освітніми потребами, то логічною виглядає і відмова від назви професійної кваліфікації «вчитель-дефектолог». Напевно, вже настав той час, коли варто піднімати на державному рівні питання про зміну назви професійної кваліфікації «вчитель-дефектолог» на назву «спеціальний педагог», а також розпочинати процес підготовки спеціального педагога інклюзивного закладу освіти як педагога підтримки, здатного працювати у загальноосвітньому просторі з дітьми з різними особливими освітніми потребами.

Отже, підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору є актуальною як для сучасної практики інклюзивної освіти (необхідним компонентом у системі реформування і модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні), так і для теорії організації і впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з нормотиповим рівнем розвитку.

На сьогодні у країнах Європейського Союзу, США, Канаді, країнах пострадянського простору накопичено достатній обсяг результатів наукових досліджень, які забезпечують наукові передумови для теоретичного осмислення феномену підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, зокрема:

– визначено філософсько-методологічні аспекти інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (A-C. Armstrong, D. Armstrong, E. Spandagou (2011); D. Goodley, K. Runswick-Cole (2011); J. Rix (2011); J. McLeskey (2011); F. Polat (2011); N. Waldron (2010); A. Колупаєва (2009); М. Малофеев (2009, 2011); Н. Назарова (2010, 2011);

сучасності; створення умов для професійного та особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця.

Інклюзія у Новій українській школі передбачає сфокусованість навчання на освітню підтримку і адаптацію чинників навколишнього середовища. Отже, акцент на потреби дитини (а не на «порушення»), на освітню підтримку вимагають нової якості підготовки педагога, здатного це забезпечити. Очевидно, що вчитель-дефектолог як один з атрибутів медичної моделі, де фокус був налаштований на «дефект», на «корекцію», на «виправлення порушення», на «діагноз», на «сегреговане навчання», не відповідає соціально-інклюзивній моделі в освіті.

Зважаючи на той факт, що вітчизняна наукова спільнота відмовилась від використання терміну «дефектологія» на позначення науки про освіту дітей з особливими освітніми потребами, то логічною виглядає і відмова від назви професійної кваліфікації «вчитель-дефектолог». Напевно, вже настав той час, коли варто піднімати на державному рівні питання про зміну назви професійної кваліфікації «вчитель-дефектолог» на назву «спеціальний педагог», а також розпочинати процес підготовки спеціального педагога інклюзивного закладу освіти як педагога підтримки, здатного працювати у загальноосвітньому просторі з дітьми з різними особливими освітніми потребами.

Отже, підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору є актуальною як для сучасної практики інклюзивної освіти (необхідним компонентом у системі реформування і модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні), так і для теорії організації і впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з нормотиповим рівнем розвитку.

На сьогодні у країнах Європейського Союзу, США, Канаді, країнах пострадянського простору накопичено достатній обсяг результатів наукових досліджень, які забезпечують наукові передумови для теоретичного осмислення феномену підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, зокрема:

– визначено філософсько-методологічні аспекти інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (A-C. Armstrong, D. Armstrong, E. Spandagou (2011); D. Goodley, K. Runswick-Cole (2011); J. Rix (2011); J. McLeskey (2011); F. Polat (2011); N. Waldron (2010); A. Колупаєва (2009); М. Малофеев (2009, 2011); Н. Назарова (2010, 2011);

О. Пургіна (2015); М. Семаго (2012), В. Синьов (2009), А. Шевцов (2009) та ін.);

– здійснено порівняльний аналіз історичних та соціальних детермінант розвитку інклюзивних процесів у системах освіти різних країн (К. Gogansson, С. Nilholm, К. Karlsson, R. Berlach, D. Chambers (2011), А. Колупаєва (2010), Г. Давиденко (2015) та ін.);

– розроблено стратегії супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (С. Forlin, D. Chambers (2011); S.-K. Williams, С. Johnson, D. Sukhodolsky (2009); А. Broderick, Н. Mehta-Parekh, D. Kim Reid (2005); С. Альохіна (2010, 2011, 2012); В. Бондар (2012); Е. Данілавічюте (2015-2017); В. Засенко (2002, 2004, 2014); І. Дмитрієва (2011); А. Колупаєва (2010-2018); І. Луценко (2017); С. Миронова (2015-2018); М. Семаго, Н. Семаго (2012), В. Синьов (2009, 2012, 2016); Т. Скрипник (2014-2018), Н. Софій (2017); О. Федоренко (2016), А. Шевцов (2009-2017) та ін.);

– визначено ґрунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців педагогічного профілю у вищій школі, які висвітлено у фундаментальних працях філософсько-освітнього (В. Андрущенко (2004, 2008), І. Зязюн (2000), В. Кремень (2003, 2005, 2009), В. Луговий (2008), В. Огнев'юк (2011)), освітологічного (В. Огнев'юк, С. Сисоєва (2012-2018)) змісту;

– виявлено шляхи фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору (J.-R. Kim (2011); K. Scorgie (2010); A. De Boer, S. Pijl, A. Minnaert (2011); E.-E. Kourkoutas, M.-R. Xavier (2010); A. Moran (2007); С. Альохіна (2011-2017); І. Демченко (2015); А. Колупаєва (2010-2018); Н. Пахомова (2013, 2015, 2017); В. Синьов (2015); Д. Супрун (2018); В. Хитрюк (2015); З. Шевців (2017), А. Шевцов (2011-2018); М. Шеремет (2011, 2015, 2017-2018); І. Яковлева (2014).

Водночас, незважаючи на різноплановий науковий спектр досліджуваних явищ із заявленої проблеми, в Україні досі бракує ґрунтовних розвідок щодо комплексного розв'язання проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Комплексний аналіз стану організації професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти у контексті Нової української школи доводить доцільність і своєчасність дослідження проблеми та дозволяє виділити низку наявних суперечностей між:

О. Пургіна (2015); М. Семаго (2012), В. Синьов (2009), А. Шевцов (2009) та ін.);

– здійснено порівняльний аналіз історичних та соціальних детермінант розвитку інклюзивних процесів у системах освіти різних країн (К. Gogansson, С. Nilholm, К. Karlsson, R. Berlach, D. Chambers (2011), А. Колупаєва (2010), Г. Давиденко (2015) та ін.);

– розроблено стратегії супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (С. Forlin, D. Chambers (2011); S.-K. Williams, С. Johnson, D. Sukhodolsky (2009); А. Broderick, Н. Mehta-Parekh, D. Kim Reid (2005); С. Альохіна (2010, 2011, 2012); В. Бондар (2012); Е. Данілавічюте (2015-2017); В. Засенко (2002, 2004, 2014); І. Дмитрієва (2011); А. Колупаєва (2010-2018); І. Луценко (2017); С. Миронова (2015-2018); М. Семаго, Н. Семаго (2012), В. Синьов (2009, 2012, 2016); Т. Скрипник (2014-2018), Н. Софій (2017); О. Федоренко (2016), А. Шевцов (2009-2017) та ін.);

– визначено ґрунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців педагогічного профілю у вищій школі, які висвітлено у фундаментальних працях філософсько-освітнього (В. Андрущенко (2004, 2008), І. Зязюн (2000), В. Кремень (2003, 2005, 2009), В. Луговий (2008), В. Огнев'юк (2011)), освітологічного (В. Огнев'юк, С. Сисоєва (2012-2018)) змісту;

– виявлено шляхи фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору (J.-R. Kim (2011); K. Scorgie (2010); A. De Boer, S. Pijl, A. Minnaert (2011); E.-E. Kourkoutas, M.-R. Xavier (2010); A. Moran (2007); С. Альохіна (2011-2017); І. Демченко (2015); А. Колупаєва (2010-2018); Н. Пахомова (2013, 2015, 2017); В. Синьов (2015); Д. Супрун (2018); В. Хитрюк (2015); З. Шевців (2017), А. Шевцов (2011-2018); М. Шеремет (2011, 2015, 2017-2018); І. Яковлева (2014).

Водночас, незважаючи на різноплановий науковий спектр досліджуваних явищ із заявленої проблеми, в Україні досі бракує ґрунтовних розвідок щодо комплексного розв'язання проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Комплексний аналіз стану організації професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти у контексті Нової української школи доводить доцільність і своєчасність дослідження проблеми та дозволяє виділити низку наявних суперечностей між:

– конкретними інноваційними кроками, які здійснюються наразі у контексті реформування освітнього простору відповідно до Концепції Нової української школи, та реальним станом забезпечення фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти лише у рамках нозологічного підходу;

– новим суспільним запитом до компетентності спеціальних педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті та недостатнім урахуванням цього факту у процесі професійної підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта»;

– наближення системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі до світових стандартів та відсутністю цілісних наукових досліджень з проблеми професійної підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– об'єктивною необхідністю створення у закладі вищої освіти інноваційної практико-орієнтованої системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та не розробленістю належних науково-теоретичних і практичних засад організації цього процесу.

Усунення зазначених суперечностей можливе за умови успішного розроблення теоретичних та методичних засад підготовки фахівців зі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та реалізації експериментальної системи підготовки майбутніх спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти.

Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка з теми «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (Державний реєстраційний номер 0110U006274; термін виконання: 2010-2015 р.р.) та теми Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка «Особистість в умовах суспільних трансформацій сучасної України» (Державний реєстраційний номер: 0116U002960; термін виконання: 2016-2021 р.р.).

Подяка. Автор висловлює вдячність за особисту і професійну підтримку шановним рецензентам, які брали участь в обговоренні роботи; викладачам кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка за креативні ідеї та неоціненну підтримку у процесі

– конкретними інноваційними кроками, які здійснюються наразі у контексті реформування освітнього простору відповідно до Концепції Нової української школи, та реальним станом забезпечення фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти лише у рамках нозологічного підходу;

– новим суспільним запитом до компетентності спеціальних педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті та недостатнім урахуванням цього факту у процесі професійної підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта»;

– наближення системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі до світових стандартів та відсутністю цілісних наукових досліджень з проблеми професійної підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– об'єктивною необхідністю створення у закладі вищої освіти інноваційної практико-орієнтованої системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та не розробленістю належних науково-теоретичних і практичних засад організації цього процесу.

Усунення зазначених суперечностей можливе за умови успішного розроблення теоретичних та методичних засад підготовки фахівців зі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та реалізації експериментальної системи підготовки майбутніх спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти.

Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка з теми «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (Державний реєстраційний номер 0110U006274; термін виконання: 2010-2015 р.р.) та теми Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка «Особистість в умовах суспільних трансформацій сучасної України» (Державний реєстраційний номер: 0116U002960; термін виконання: 2016-2021 р.р.).

Подяка. Автор висловлює вдячність за особисту і професійну підтримку шановним рецензентам, які брали участь в обговоренні роботи; викладачам кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка за креативні ідеї та неоціненну підтримку у процесі

комплексного розв'язання проблеми з розроблення освітньої стратегії підготовки фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: Тетяні Вікторівні Скрипник, Катерині Василівні Луцько, Наталії Зіновіївні Софій, Юлії Михайлівні Найді, Еляні Анатоліївні Данілавічюте, Владиславу Володимировичу Тищенку, Оксані Петрівні Таран, Наталії Миколаївні Бабич, Ганні Володимирівні Супрун, Тетяні Василівні Мельніченко, Катерині Олександрівні Тичині, а також першому директору Інституту людини – Ользі Володимирівні Безпалько за можливість втілювати в освітньому процесі ідеї з удосконалення підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Автор висловлює глибоку і щиру вдячність усім фахівцям і організаціям, які свідомо чи мимоволі вплинули на тривалий, багатосторонній і суперечливий процес підготовки цієї книги, зокрема:

- Київському університету імені Бориса Грінченка,
- Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова,
- Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,
- Всеукраїнському фонду «Крок за кроком»,
- соціальній програмі Фонду Порошенка «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації»,
- Ізраїльському центру міжнародного співробітництва MASHAV.

Особлива подяка:

– за віру у мої сили на тернистому науковому шляху моєму Вчителю у професії Катерині Василівні Луцько, кандидату педагогічних наук, старшому науковому співробітнику, доценту кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка;

– за критичні зауваження та слухні поради, надихаючи підтримку другу у житті та професії Тетяні Вікторівні Скрипник, доктору психологічних наук, професору кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка;

– за цінні поради, допомогу та сприяння у розвитку автора як науковця моєму Вчителю та науковому консультанту Марії Купріянівні Шеремет, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

– МОЇЙ СИМ'І!

комплексного розв'язання проблеми з розроблення освітньої стратегії підготовки фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: Тетяні Вікторівні Скрипник, Катерині Василівні Луцько, Наталії Зіновіївні Софій, Юлії Михайлівні Найді, Еляні Анатоліївні Данілавічюте, Владиславу Володимировичу Тищенку, Оксані Петрівні Таран, Наталії Миколаївні Бабич, Ганні Володимирівні Супрун, Тетяні Василівні Мельніченко, Катерині Олександрівні Тичині, а також першому директору Інституту людини – Ользі Володимирівні Безпалько за можливість втілювати в освітньому процесі ідеї з удосконалення підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Автор висловлює глибоку і щиру вдячність усім фахівцям і організаціям, які свідомо чи мимоволі вплинули на тривалий, багатосторонній і суперечливий процес підготовки цієї книги, зокрема:

- Київському університету імені Бориса Грінченка,
- Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова,
- Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,
- Всеукраїнському фонду «Крок за кроком»,
- соціальній програмі Фонду Порошенка «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації»,
- Ізраїльському центру міжнародного співробітництва MASHAV.

Особлива подяка:

– за віру у мої сили на тернистому науковому шляху моєму Вчителю у професії Катерині Василівні Луцько, кандидату педагогічних наук, старшому науковому співробітнику, доценту кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка;

– за критичні зауваження та слухні поради, надихаючи підтримку другу у житті та професії Тетяні Вікторівні Скрипник, доктору психологічних наук, професору кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка;

– за цінні поради, допомогу та сприяння у розвитку автора як науковця моєму Вчителю та науковому консультанту Марії Купріянівні Шеремет, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

– МОЇЙ СИМ'І!