

navchannia. Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka. 2015. Vyp. 18. S.30-36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2015\\_18\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_6) [in Ukrainian]. **3. Venger L., Lavrent`eva T., Xolmovskaya V.** Formy`rovany`e vospry`yaty`ya u doshkol`ny`ka. Moskva : Prosveshheny`e, 1968 [in Russian]. **4. Zahalna psykholohiia** / Za red. S. Maksymenka. Vinnytsia: Nova Knyha, 2004. 704 s. [in Ukrainian]. **5. Zahalna kharakterystyka** ontogenezu liudskoi psykhiky / za red. H.S. Kostiuka. Kyiv: Radianska shkola, 1976. S.28-52 [in Ukrainian]. **6. Lucz`ko K. V.** Doslidzhennya pokazny`kiv reakcij mozku na sluxovy`j, zorovy`j, takty`l`ny`j, ruxovy`j sty`muly` pry` spry`jmanni movlennya ta predmetiv zasobamy` encefalografii. *Aktual`ni py`tannya korekciynoi osvity` (pedagogichni nauky`): zbirny`k naukovy`x pracz`*. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: Medobory`-2006, 2018. Vy`p. 7. S. 145-156 [in Ukrainian]. **7. Sy`n`ova Ye.** Ty`flopsy`xologiya: Pidruchny`k. Ky`yiv : Znannya, 2008. 365 s. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Луцько К.В. – 90%, Махлун В. – 10%  
Дата відправлення статті 23.03.2020 р.

УДК 376.014(477)

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.186-197

**О.В. Мартинчук**

[o.martynchuk@kubg.edu.ua](mailto:o.martynchuk@kubg.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>

**Т.В. Скрипник**

[t.skrypnyk@kubg.edu.ua](mailto:t.skrypnyk@kubg.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>

## ПОТРЕБА У КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІ ПОНЯТЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ

**Відомості про авторів:** Мартинчук Олена, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна. Коло наукових інтересів: підготовка педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, якість інклюзивної освіти. E-mail: [o.martynchuk@kubg.edu.ua](mailto:o.martynchuk@kubg.edu.ua). Скрипник Тетяна, доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: стандарти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами міждисциплінарною командою, системна допомога дітям з аутизмом. E-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua

**Contact: Olena Martynchuk**, Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Special and Inclusive Education. Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University. **Tetiana Skrypnyk**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special and inclusive education. Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University.

**Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику:**

- 1. Мартинчук О.В. (2018).** Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*: науковий, навчальний, інформаційний журнал, 1, 14-28.
- 2. Мартинчук О.В. (2018).** Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 35, 74-83.
- 3. Мартинчук О.В. (2018).** Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Вип.12. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, С.188-201.
- 4. Скрипник Т.В. (2019).** Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 14, 302-313.

**Мартинчук О.В., Скрипник Т.В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення.** Статтю присвячено питанню необхідності системного перегляду низки термінів та понять, наявних в українській нормативно-правовій базі з інклюзивної освіти, а також розробленню відповідного тезаурусу, що характеризується внутрішньою узгодженістю термінів та їх відповідністю міжнародним нормам. Незважаючи на те, що неодноразово і вітчизняні, і міжнародні експерти наголошували на невідповідності та суперечливості нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, досі не здійснено системного перегляду термінологічної визначеності необхідних понять, досягнення їх внутрішньої узгодженості та відповідності міжнародним нормам. Здійснений нами аналіз законодавчої бази з інклюзивної освіти за 10 років (2010-2019) дав змогу дійти висновку щодо наявності таких груп недоліків, як брак наріжних для інклюзивного процесу понять (*ціль інклюзивного навчання; SMART-ціль як серцевина індивідуальної програми розвитку; створення інклюзивного освітнього середовища на рівні усього закладу освіти*); нерозкритий зміст понять

(інклюзивне освітнє середовище; якісна інклюзивна освіта, наступність, партнерство); поняття з викривленим щодо міжнародних норм змістом (послуги, команда супроводу, потенційні можливості, потреби, моніторинг). Тому наразі необхідним є здійснення концептуалізації понять з інклюзивної освіти, а саме: перегляд, переосмислення, уточнення змісту тих чи інших дефініцій, приведення неорганізованих знань у систему. Такий напрям роботи, на наш розсуд, уможливить: дієвий вплив на суспільну свідомість, підвищення рівня інклюзивної компетентності освітян, що реалізовуватиметься у їхній практиці послідовного впровадження інклюзивного навчання у закладах освіти.

**Ключові слова:** концептуалізація, інклюзивна освіта, законодавча база.

**Мартыничук Е.В., Скрышник Т.В. Потребность в концептуализации понятий инклюзивного образования в Украине как вызов настоящего времени.** Стаття посвящена вопросу необходимости системного пересмотра ряда терминов и понятий, имеющих в украинской нормативно-правовой базе по инклюзивному образованию, а также разработке соответствующего тезауруса, характеризующегося внутренней согласованностью терминов и их соответствием международным нормам. Несмотря на то, что неоднократно и отечественные, и международные эксперты отмечали несоответствия и противоречивость нормативно-правового обеспечения инклюзивного обучения в Украине, до сих пор не осуществлен системный пересмотр терминологической определенности необходимых понятий, достижения ими внутренней согласованности и соответствия международным нормам. Проведенный нами анализ законодательной базы по инклюзивному образованию за 10 лет (2010-2019) позволил сделать вывод о наличии таких групп недостатков, как отсутствие краеугольных для инклюзивного процесса понятий (*цель инклюзивного обучения; SMART-цель как сердцевина индивидуальной образовательной программы, создание инклюзивной образовательной среды на уровне всего учебного заведения*); нераскрытое содержание понятий (*инклюзивная образовательная среда; качественное инклюзивное образование, преемственность, партнерство*); понятия с искаженным по международным нормам содержанием (*услуги, команда сопровождения, потенциальные возможности, потребности, мониторинг*). Поэтому сейчас необходимо осуществление концептуализации понятий по инклюзивному образованию, а именно: пересмотр, переосмысление, уточнение содержания тех или иных дефиниций, приведение неорганизованных знаний в систему. Такое направление работы, по нашему усмотрению, сделает возможным: действенное влияние на общественное сознание, повышение уровня инклюзивной компетентности педагогов, что будет реализовываться в их практике последовательного внедрения инклюзивного обучения в учебных заведениях.

**Ключевые слова:** концептуализация, инклюзивное образование, законодательная база.

**Martynchuk O.V., Skrypyk T.V. The need for conceptualizing the terms of inclusive education in Ukraine as a challenge of the present.** The article is devoted to the need for a systematic review of a number of terms and concepts that are implicit in the Ukrainian legal framework for inclusive education, as well as the development of an appropriate thesaurus, characterized by internal consistency of terms and their compliance with international standards. Despite the fact that both domestic and international experts have repeatedly pointed out inconsistencies in the legal support of inclusive education in Ukraine, a systematic review of the terminological certainty of the necessary concepts, to achieve internal coherence and compliance with international standards has not yet been carried out. Our analysis of the legal framework for inclusive education over 10 years (2010-2019) allowed us to conclude that there are such groups of shortcomings as the absence of concepts that are cornerstone for the inclusive process (the goal of inclusive education; the SMART goal as the core of an individual educational program, the creation of an inclusive environment for the entire educational institution); undisclosed content of concepts (inclusive educational environment; high-quality inclusive education, continuity, partnership); concept with content distorted beyond international standards (services, support team, potential opportunities, needs and monitoring). The peculiarities of the legal framework of inclusive education for children with SEN reproduce a lack of understanding of the essence of inclusion, a lack of guidance on the interaction of multidisciplinary IEP teams and partnership with parents, a lack of understanding conditions that should be created for children with PLO and all children in an inclusive environment; ignoring inclusive technologies, limiting the educational process of children with SEN only to academic achievements. Therefore, now it is necessary to carry out conceptualization of concepts on inclusive education, namely: viewing, rethinking, clarifying the content of certain definitions, bringing unorganized knowledge into the system. Such a direction of work, at our discretion, will make it possible: effective impact on public consciousness, increasing the level of inclusive competence of teachers, which will be implemented in their practice of the consistent introduction of inclusive education in educational institutions.

**Key words:** conceptualization, inclusive education, legal framework.

**Постановка проблеми.** Розроблення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти триває вже більше 10 років. За цей час напрацьовано десятки законодавчих актів, постанов та методичних рекомендацій, які мають скласти нормативно-правове поле для безперешкодного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) разом з однолітками у закладах освіти. При цьому досі в українському законодавстві наявна невідповідність певних термінів та їх визначень міжнародному тезаурусу з інклюзивної освіти [4; 11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Критичний аналіз наявних термінів у галузі спеціальної (частково – інклюзивної) освіти здійснено у статті А. Шевцова та Н. Никоненко [12]. Так, у статті йдеться про те, що певні терміни спеціальної та інклюзивної освіти є: застарілими (дефектолог, допоміжна/масова школа тощо); такими, що мають неправильний переклад («труднощі у навчанні», хоча доречніше – «обмежені навчальні можливості»); такими, що, на думку авторів, недостатньо відповідають законам української мови (замість «інклюзії» – «включення/долучення/залучення»). Сформульовано висновок: виявлена неузгодженість тлумачення українських та іншомовних понять спеціальної освіти зумовлює необхідність уніфікації понятійно-термінологічного поля.

У звіті експертів Міжнародного Фонду «Відкрите суспільство» також акцентовано увагу на застарілій термінології в українській законодавчій базі [13]. У звіті наголошено на тому, що і в інклюзивній політиці, і особливо – в інклюзивній практиці досі наявна опора на медичну, а не на соціальну модель допомоги дітям з ООП: у дитині убачають, передусім, проблемні прояви і розробляють програми «корекції». Підкреслено як найбільш невідповідне міжнародним орієнтирам та здоровому глузду словосполучення «корекція розвитку», що є розповсюдженим як в українських нормативно-правових документах (наприклад, у переліку видів додаткових освітніх послуг), так і у навчально-методичних розробках.

Незважаючи на те, що неодноразово і вітчизняні, і міжнародні експерти наголошували на невідповідності та суперечливості нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, досі не здійснено системного перегляду термінологічної визначеності необхідних понять, досягнення їх внутрішньої узгодженості та відповідності міжнародним нормам.

Процедура, яка забезпечує теоретичну організацію певних уявлень у знання називається концептуалізацією [1; 15]. Поняття «концептуалізація» (від латин. *conceptio* – значення, ідея, смисл) означає теоретичну організацію знань (у нашому контексті, пов'язаних з інклюзивною освітою та інклюзивним навчанням). Водночас процес організації знань передбачає їх перегляд, переосмислення, уточнення змісту тих чи інших дефініцій, приведення неорганізованих знань у систему. Зрозуміло, що від того, як представлено дефініції щодо цих понять, а також, як само визначений їх понятійний контекст й алгоритм втілення цих ідей у практику, залежить і осмислення суспільством поданих ідей та понять.

**Мета статті** – проаналізувати систему основних понять з інклюзивної освіти в українській законодавчій базі й обґрунтувати доречність концептуалізації цих понять задля досягнення внутрішньої узгодженості та дієвого впливу на процес впровадження інклюзивної практики.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо усім, що неможливо здійснювати той чи інший вид діяльності, коли не знаєш, що саме, як саме

і для чого саме це треба робити. Наявні в Україні нормативно-правові розробки з інклюзивної освіти демонструють саме таку ситуацію. Далі подаємо конкретизацію цього узагальнення, що містить такі позиції, як: 1) брак наріжних для інклюзивного процесу понять; 2) нерозкритий зміст понять; 3) поняття з викривленим (або суперечливим) щодо міжнародних норм змістом.

### *1. Брак наріжних для інклюзивного процесу понять.*

*1.1. Відсутність необхідної цілі інклюзивного навчання.* У Законі України «Про освіту» [2] йдеться про: 1) забезпечення права на освіту осіб з ООП «з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів» (стаття 19); або також 2) створення умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами «відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей» (стаття 20). В усіх наступних нормативно-правових актах і методичних розробках ми бачимо подібні формулювання. Про те, що у визначенні «інклюзивного навчання» не йдеться про головну ціль (кінцевий результат) такого навчання зазначено і у цитованій вище статті [12, с. 337]. Автори цієї статті називають таку необхідну ціль, яка мала б бути, як *соціалізацію та інтеграцію у суспільство*. Визначення головної цілі інклюзивного навчання може варіюватися: соціальна адаптація / соціальна інтеграція, життєва компетентність тощо, але важливо одне – має бути чітко закладено у свідомість освітян (та закріплено у нормативно-правовій документації), які головні очікувані результати такого навчання, на що власне воно має бути спрямоване. Якщо цього не зроблено (як це є на сьогодні), то і в уявленні фахівців лишаються застарілі завдання: розвивати навчальні навички й оцінювати можливості дитини щодо її здатності засвоювати навчальну програму. А якщо вона не здатна (на певний конкретний момент), то адаптувати й модифікувати для неї цю програму, долучити асистента вчителя чи асистента дитини, щоб вони допомагали їй засвоювати програму. Слід зазначити, що сучасний освітній процес для дітей з ООП має бути зорієнтований на мудрі й гуманні цілі, що свідчать про важливу ієрархію цінностей та віру в особу з ООП, як це зазначено у 24 статті Конвенції про права осіб з інвалідністю (2006)\* – спрямованість на повний розвиток людського потенціалу, розвиток талантів, розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі; надання можливості брати ефективну участь у житті суспільства: засвоювати життєві та соціальні навички, щоб полегшити повну й рівну участь осіб з ООП у процесі освіти та суспільному житті (ст. 24) [10]. Закарбування цих життєдайних орієнтирів в українській законодавчій базі сприятиме зміні ракурсу бачення своєї місії педагогами та позитивному перетворенню їхніх підходів до навчання і розвитку дітей з ООП.

*1.2. Брак уявлення про SMART-цілі.* Актуальні, конкретні, вимірювані, відповідні та визначені у часі цілі (SMART-цілі) зайняли своє почесне місце у

\*Цю конвенцію було ратифіковано в Україні Законом № 1767-VI від 16.12.2009

нормативно-правовій, навчально-методичній та супровідній документації фахівців, які здійснюють інклюзивне навчання у розвинених країнах. Такі цілі стали серцевиною головного документа супровідного документа – Індивідуальної освітньої програми (Individualized Education Program, IEP). Команда супроводу визначає SMART-цілі дитини за певною ієрархією таким чином, що досягнення першочергових цілей стає підґрунтям для подальших цілей і поступового (незмінного) розвитку цієї дитини. Поставлені цілі слугують головним орієнтиром діяльності команди супроводу, а їх досягнення і формулювання наступних – головним показником послідовного і поетапного розвитку дитини. Абстрактні цілі (при тому, виключно – навчальні), якими оперують педагоги українських закладів освіти, не дають змогу визначити нагальні потреби дитини, сформулювати покрокові завдання і відстежувати послідовну динаміку розвитку дитини.

1.3. *Брак уявлення про інклюзивне освітнє середовище на рівні усього закладу освіти:* йдеться тільки про спеціальне облаштування приміщень для корекційно-розвиткової роботи та ресурсної кімнати. Це свідчить про виокремлення ситуації з дитиною, яка має ООП, з освітнього середовища і створення для неї особливих умов, що суперечить одній з головних ідей інклюзивної освіти про спільний освітній простір.

2. *Нерозкритий зміст понять.* За українським законодавством простежується думка про те, що головним підґрунтям освіти для дітей з ООП є створення інклюзивного освітнього середовища. Так, наприклад, у концепції Нової української школи підкреслено, що створення такого середовища у закладах освіти забезпечить право осіб з ООП на навчання та гармонійний розвиток в освітньому просторі [5; 6]. Інклюзивне освітнє середовище у цьому документі окреслено як таке, що має характеристики безбар'єрного й безпечного, так як забезпечує умови архітектурної доступності з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування. Проте важко зрозуміти у практичному сенсі, яким чином архітектурна доступність та розумне пристосування забезпечать «право на навчання» та – тим більше – «гармонійний розвиток». У попередніх документах (наприклад, у Законі України Про освіту, 2017) інклюзивне освітнє середовище визначають як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [2], але ні у цьому документі, ні у наступних, зміст «умов, способів і засобів їх реалізації» не розкрито. Тому відсутнє уявлення про те, що саме треба робити для впровадження цього середовища, які є вимоги щодо нього і показники правильно розбудованого інклюзивного освітнього середовища.

Методичні напрацювання зарубіжних колег дають ширший контекст використаних у нашій законодавчій базі понять: універсальний дизайн передбачає не тільки архітектурну доступність, але й розроблення навчальних планів та програм, методи та прийоми навчання, дидактичні матеріали, способи оцінювання навчальних досягнень [3], а «розумне



пристосування» подається як необхідні й відповідні модифікації й перетворення, які полегшують певним особам користування середовищем, послугами, інформацією, речами, технологіями тощо [14]. Але навіть у такому розгорнутому контексті ми розуміємо, що цих напрямів реалізації інклюзивної освіти вкрай недостатньо для «забезпечення права на навчання і гармонійний розвиток»: не менш важливими є такі складники безперешкодної освіти дітей з ООП, як кадрове забезпечення (позиція вчителя, діяльність команди супроводу), фінансове забезпечення, атмосфера у класному колективі тощо. Тому наразі поняття «інклюзивне освітнє середовище», зміст якого зведено переважно до архітектурної доступності лише мінімально відповідає необхідним параметрам за міжнародними нормами і напрацьованим успішним досвідом.

Неконкретизованим і тому незрозумілим в українських нормативно-правових документах також є, наприклад, зміст таких понять, як: «якісна інклюзивна освіта», «наступність» і партнерство. Так, не визначено критерії «якісної інклюзивної освіти». При цьому, в одній з нормативно-правових розробок [5] знаходимо необхідні умови здійснення «якісної інклюзивної освіти». Але ці умови виписано невідповідним чином: хаотично, фрагментарно і необґрунтовано, коли після «визначення ООП дитини» наступним пунктом прописано «підвищення кваліфікації педагогічних працівників», далі йдуть такі позиції, як: створення інклюзивного освітнього середовища, надання послуг, забезпечення учнів засобами корекції; здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини [5, с. 4]. Цей фрагмент яскраво демонструє термінологічну плутанину та брак розуміння суті інклюзивного навчання і шляхів його реалізації: якщо інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації, то забезпечення здобувачів освіти певними засобами і психолого-педагогічний супровід є не окремими позиціями, а складниками цього середовища. При цьому, «надання послуг» не може бути окремою позицією, адже учасники команди супроводу складають індивідуальну програму розвитку, де має бути прописано (окрім усього іншого) зміст й алгоритм впровадження різного виду послуг. Головним недоліком цитованої фрази є те, що жодне з цих положень не є необхідною умовою якісної інклюзивної освіти. За численними міжнародними джерелами ми знаходимо переліки індикаторів, які розкривають суть поняття «якісна інклюзивна освіта». Ці переліки мають варіативність, але скрізь проглядає системний характер уявлення про показники такої освіти, тобто їх узгодженість, взаємозв'язок і послідовність. І головними індикаторами такої освіти мають бути не формальні характеристики (типу: «визначення ООП дитини», «підвищення кваліфікації педагогічних працівників» тощо), а якість змісту освіти, її повноцінність і неперервність для осіб з ООП. На наш розсуд, наявний збіднілий зміст вживаних понять з тезаурусу інклюзивного навчання є необґрунтованим, позбавленим будь-яких ідей,



що робить їх «оболонками» поняття: формальними і «порожніми» щодо змістового наповнення.

3. *Поняття з викривленим щодо міжнародних норм змістом.* Передусім нам хотілося б зупинитися на понятті «командний супровід». Це поняття увійшло до тезаурусу з інклюзивного навчання, але його зміст суперечливий. Інколи можна зустріти таке формулювання, за яким до команди супроводу входять батьки і запрошені фахівці (за потреби). Але при конкретизації з'ясовується, що суть командного супроводу обмежено тільки фахівцями певного закладу освіти. Так, наприклад, вислів «команда – це педагогічні працівники із залученням батьків» [9] свідчить про те, що батьки не є учасниками команди. Ще більше це уявлення підтверджується фразою із положення про команду супроводу [7]. Коли йдеться про те, що робота команди супроводу здійснюється у межах основного робочого часу працівників закладу освіти, то зрозуміло, що здійснення супроводу – це виключно роль фахівців цього закладу освіти. Поняття «командна взаємодія» набуває термінологічної невідповідності формалізму й через таку конкретизацію, коли директора названо координатором команди супроводу і головою засідань учасників команди; коли не уся команда, а асистент вчителя/вихователя має забезпечувати «особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу», брати участь у розробленні та виконанні ІПР, адаптувати навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами [7; 9].

Не відповідають також суті термінологічної визначеності й такі терміни, як «моніторинг», яке, на відміну від «оцінювання» має здійснюватися неперервно, фіксувати досягнення дитини з ООП і сприяти наповненню його портфолію; «потенційні можливості», які зводять до «обмежень»; «потреби», які плутають з «послугами». Так, наприклад, в індивідуальній програмі розвитку «необхідність в асистенті вчителя / асистенті дитини» відведено до додаткових потреб дитини, хоча насправді це може бути тільки додатковими послугами.

У свою чергу, ми знаходимо розмиті межі розуміння «послуги», коли відбувається ототожнення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг: наприклад, «психолого-педагогічна допомога надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять» (за низкою документів, у тому числі, бланку ІПР). За визначенням, що надано у Положенні про ІРЦ [8] корекційно-розвиткові послуги – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення (тут бачимо, що корекційно-розвиткові послуги мають психолого-педагогічний зміст). Важливо також звернути увагу на те, як одне поняття прагнуть розкрити через інше, при тому, зміст обох понять не прояснює, а ще більше заплутує наявний стан речей. Так, у

тому ж Положенні йдеться про те, що і психолого-педагогічні послуги, і психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу, передбачених ІПР. Коли ми починаємо розбиратися у тому, що передбачено ІПР, то не знаходимо там ніякої «комплексної системи заходів».

**Висновки.** Загалом, хотілося б підкреслити, що виявлені особливості нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП відтворюють недостатнє розуміння суті інклюзії, брак орієнтирів на міждисциплінарну взаємодію команди супроводу і партнерство з батьками, брак розуміння, які умови треба створювати для дітей з ООП і усіх дітей інклюзивного освітнього середовища; ігнорування інклюзивних технологій, обмеження освітнього процесу дітей з ООП тільки навчальною діяльністю. Вважаємо, що необхідна концептуалізація як перегляд понятійної визначеності та упорядкування наявних дефініцій з інклюзивної освіти у систему сприятиме чіткому розумінню суті інклюзивного процесу та механізмів його реалізації. Подальше дослідження убачаємо у систематизації наявних у нормативно-правових розробках з інклюзивної освіти термінів з орієнтуру на міжнародні норми та успішний досвід упровадження якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

### Бібліографія

1. **Абушенко В.Л.** (2020). Концептуалізація. *Гуманитарная энциклопедия: Концепты*. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6891>.
2. **ВРУ.** (2017). *Закон «Про освіту»*. Київ, Україна: ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. **Лорман Т., Демплер Дж., & Харві, Д.** (2010). *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі*: К.: СПД-ФО Парашин І.С.
4. **Мартинчук О.В.** (2018). *Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. К.: Видавництво «Центр учбової літератури».
5. **МОН України.** (2019). *Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.* Київ, Україна: МОН. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>;
6. **МОН України.** (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ, Україна: МОН. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. **МОН України.** (2018). *Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти*. Київ, Україна: МОН. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS30146>.
8. **КМУ.** (2017). *Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр*. Київ, Україна: КМУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
9. **КМУ.** (2019). *Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної)*

освіти. Київ, Україна: КМУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF>; **10. ООН.** (2006). *Конвенція про права осіб з інвалідністю*. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71). **11. Скрипник Т.В.** (2019). Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 14, 302-313 URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/specifika-realizacii-mizhdisciplinarnogo-komandnogo-suprovodu.html>. **12. Шевцов А.Г., & Никоненко Н.В.** (2019). До питання про порівняння понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти в українській та англійській мовах. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 13, С.324-340; **13. Alishavskane S., Onufrik M., & Florian L.** (2019). *Service provision for at-risk children under inclusive education reform in Ukraine*. Kyiv, Ukraine: Open Society Foundation. **14. Meyer A., & Rose D.** (2005). The Future Is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. In D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Eds.). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. С.13-35. **15. Oxford Dictionaries.** (2019). *Conceptualization*. Retrieved from <http://en.oxforddictionaries.com/definition/conceptualization>.

### References

**1. Abushenko V.L.** (2020). Kontseptualizatsiya. *Gumanitarnaya entsiklopediya: Kontsepty*. Retrieved from: <https://gtmarket.ru/concepts/6891>. **2. VRU.** (2017). *Law of Ukraine on education*. Kiev, Ukraine: VRU. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. **3. Loreman T., Deppeler J. & Harvey D.** (2010). *Inclusive Education. Supporting Diversity in the Classroom*. **4. Martynchuk O.V.** (2018). *Pidhotovka fakhivtsia zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi*. K.: Vydavnytstvo «Tsentr uchbovoi literatury». **5. MESU.** (2019). *Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimi potrebamy v zakladakh osvity v 2019/2020 n.r.* Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>. **6. MESU.** (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. **7. MESU.** (2018). *Order on approval of the model regulations on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in the institution of general secondary and preschool education*. Kiev, Ukraine: Author. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>. **8. CMU.** (2017). *Resolution on approval the regulations on the Inclusive Resource Center*. Kiev, Ukraine: CMU. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>. **9. CMU.** (2019). *Pro*

*zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity.* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF>. **10. United Nations Organization (2006).** Convention on the Rights of Persons with Disabilities; **11. Skrypnyk T.** Specificity of implementation interdisciplinary command support in the inclusive educational environment of Ukraine. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 14, 302-313. Retrieved from <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/specifika-realizacii-mizhdisciplinarnogo-komandnogo-suprovodu.html>. **12. Shevtsov A.H., Nykonenko N.V.** To the Issues of Comparison of Conceptual and Terminological Field of Special Education in the Ukrainian and English languages, *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 13, 324-340; **13. Alishavskane S., Onufrik M., & Florian L.** (2019). *Service provision for at-risk children under inclusive education reform in Ukraine.* Kyiv, Ukraine: Open Society Foundation. **14. Meyer A., & Rose D.** (2005). The Future Is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. In D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Eds.). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies.* Cambridge, MA: Harvard Education Press, 13-35. **15. Oxford Dictionaries.** (2019). *Conceptualization.* Retrieved from <http://en.oxforddictionaries.com/definition/conceptualization>.

Дата відправлення статті 24.02.2020 р.

Авторський внесок: Мартинчук О.В. – 50%, Скрипник Т.В. – 50%,

УДК 364-786:616.831-005.1:[808.5:616.89-008.434]

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.197-207

**М.С. Міщенко**

[m.mishchenko@kubg.edu.ua](mailto:m.mishchenko@kubg.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0003-1378-9840>

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВІДНОВЛЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ДОРΟΣЛИХ З АФАЗІЄЮ, ЩО ПЕРЕНЕСЛИ ІНСУЛЬТ

**Відомості про автора:** Міщенко Марина, магістр спеціальної освіти, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових інтересів: проблема відновлення мовлення у пацієнтів, які перенесли інсульт, подолання розладів комунікації у дорослих з афазією. E-mail: [m.mishchenko@kubg.edu.ua](mailto:m.mishchenko@kubg.edu.ua)

**Contact:** Mishchenko Maryna, Master of Science in Special Education, lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Borys