

5. Sokolova, A. Yu. (2021). Formuvannia ihrovoi diialnosti u ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh zakladu doshkilnoi osvity [The formation of play activities of children with intellectual disabilities in a preschool institution] : kvalifikatsiina robota na zdobuttia stupenia vyshchoi osvity «mahistr». Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy ; Khersonskiy derzh. un-t, F-t pedahohichnyi, Kafedra spetsialnoi osvity. Kherson : KhDU, 58. [in Ukrainian].

6. Standartyzatsiia navchannia shkolariv z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku [Standardization of teaching of schoolchildren with cognitive disabilities]. Babiak, O.O. Batasheva, N. I., Dushka, A.L. Nedozyr, I.V., Orlov, O. V. and Prokhorenko, L.I. (2019). Nasha drukarnia, m. Kyiv, Ukraina. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718955> [in Ukrainian].

7. Chebotarova, O.V. (2022). Navchannia ta pidtrymka ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh viiny: porady pedahoham [Teaching and supporting children with intellectual disabilities in wartime: advice to teachers]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 3, № 107, 40–51. [in Ukrainian].

8. WISC-IV (Shkala intelektu Vekslera dlia ditei – IV)[(Wechsler Intelligence Scale for Children – IV) (2018). Pearson Education INC. URL: <https://giuntipsy.com.ua/clinical/wisc-iv/> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 9.10.2025 р.

УДК 378.091.3:376.015.31-051:331.102.24

Олександр Черета,

аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

a_chereda@yahoo.com

Oleksandr Chereda,

Postgraduate student of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

вул. Берлінського 9, м. Київ,
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine,
9 Berlinsky st., Kyiv,
04060, Ukraine

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

STRUCTURAL AND CONTENT CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS WORKING IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Анотація. Статтю присвячено поглибленому теоретичному аналізу та комплексному обґрунтуванню структурно-змістової моделі професійної компетентності практичного психолога. Особливу увагу приділено фахівцям, діяльність яких розгортається у вимогливих та специфічних умовах сучасної спеціальної та інклюзивної освіти, що потребує від них унікального поєднання знань і навичок.

У статті доведено, що ефективна діяльність та успішне вирішення професійних завдань таким фахівцем неможливі без глибокого синтезу та інтеграції. Вони повинні поєднувати фундаментальні загальнопсихологічні та вікові знання із вузькоспеціалізованими галузями, такими як спеціальна психологія, корекційна педагогіка (включаючи основи сурдо-, тифло-, олігофренопедагогіки), а також елементами клінічної психології. Саме ця інтеграція є методологічною основою для розуміння атипового розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП) та побудови ефективного супроводу.

У результаті проведеного аналізу запропоновано авторську структурну модель компетентності. Вона системно поєднує чотири взаємопов'язані ключові компоненти, які відображають різні аспекти готовності фахівця: теоретико-методологічний (ціннісно-мотиваційна база, гносеологічне ядро знань про норму та патологію); діагностико-корекційний (володіння практичними технологіями, адаптованим інструментарієм та методами корекції); комунікативно-інклюзивний (вміння взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу,

створюючи інклюзивне середовище); рефлексивно-прогностичний (особистісна зрілість, емоційна стійкість та здатність до саморозвитку і прогнозування результатів).

Детально розкрито специфічне змістове наповнення кожного із зазначених компонентів. Особливий акцент зроблено на практичній значущості таких умінь як розробка індивідуальних корекційно-розвиткових програм та на ключовій ролі комунікативної складової. Наголошено на критичній необхідності володіння навичками ефективної міждисциплінарної командної взаємодії (з педагогами, дефектологами, логопедами, асистентами), здатності до фахового психологічного супроводу сімей, які виховують дитину з ООП, та готовності до роботи з кризовими станами і профілактики власного професійного вигорання.

Ключові слова: професійна компетентність, психолог спеціальної освіти, спеціальна освіта, структурно-змістова модель, інклюзивне освітнє середовище, корекційна психологія.

Abstract. The article is devoted to an in-depth theoretical analysis and comprehensive substantiation of the structural and content model of professional competence of a practical psychologist. Special attention is paid to specialists whose activities are carried out in the demanding and specific conditions of modern special and inclusive education, which requires them to have a unique combination of knowledge and skills.

The article proves that effective activity and successful solution of professional tasks by such a specialist are impossible without deep synthesis and integration. They must combine fundamental general psychological and age-specific knowledge with highly specialized fields, such as special psychology, correctional pedagogy (including the basics of deaf, deaf-mute, oligophrenic pedagogy), as well as elements of clinical psychology. It is this integration that is the methodological basis for understanding the atypical development of a child with special educational needs (SEN) and building effective support.

As a result of the analysis, the author's structural model of competence was proposed. It systematically combines four interrelated key components that reflect various aspects of a specialist's readiness: theoretical and methodological (value-motivational base, epistemological core of knowledge about the norm and pathology); diagnostic and correctional (mastery of practical technologies, adapted tools and correction methods); communicative and inclusive (the ability to interact with all participants in the educational process, creating an inclusive environment); reflective and prognostic (personal maturity, emotional stability and the ability to self-development and predict results).

The specific content of each of these components is disclosed in detail. Special emphasis is placed on the practical significance of such skills as the development of individual correctional and developmental programs, and on the key role of the communicative component. The critical need for effective interdisciplinary team interaction skills (with teachers, special education teachers, speech

therapists, assistants), the ability to provide professional psychological support to families raising a child with SEN, and the readiness to work with crisis situations and prevent one's own professional burnout is emphasized.

Key words: professional competence, special education psychologist, special education, structural and content model, inclusive educational environment, correctional psychology.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства та його освітньої системи характеризується глибокими трансформаційними процесами. Відбувається парадигмальна зміна, що полягає у переході від сегрегаційної та медичної моделі ставлення до осіб з порушеннями розвитку до соціальної та правозахисної. Задекларовані на державному рівні принципи гуманізму, деінституціалізації та інклюзії зумовлюють фундаментальне переосмислення ролі та функцій практичного психолога у закладах спеціальної та інклюзивної освіти.

Якщо раніше психолог часто виконував роль «діагноста», який констатував відхилення, або пасивного «спостерігача», то сьогодні він еволюціонує до ключового суб'єкта в системі супроводу. Саме психолог стає центральною ланкою, координатором та архітектором команди психолого-педагогічного супроводу, відповідальним за розробку та реалізацію індивідуальної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП). На нього покладається місія створення не просто адаптивних, а оптимальних (розвивальних, безпечних, стимулюючих) умов для навчання, соціалізації та інтеграції такої дитини в колектив однолітків.

Гострота та нагальність дослідження цієї теми зумовлені кількома об'єктивними чинниками. По-перше, соціально-демографічним чинником, що полягає в неухильному зростанні кількості дітей, які потребують спеціалізованого психологічного супроводу. Це пов'язано як із погіршенням загального стану здоров'я нації, так і з покращенням ранньої діагностики розладів (зокрема, РАС), а також із наслідками воєнних травм та вимушеного переміщення/ Другий – інституційний чинник: активне розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) по всій країні та масове відкриття інклюзивних класів у закладах загальної

середньої освіти. Цей процес висуває високі вимоги до якості надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг, що, своєю чергою, актуалізує проблему готовності кадрів. І врешті – соціальний запит: істотно зріс рівень вимог та очікувань з боку батьків дітей з ООП та суспільства в цілому. Вони очікують не формального, а дієвого, результативного супроводу, спрямованого на максимальний розвиток потенціалу дитини.

Водночас на практиці виникає гостра суперечність між цими новими ускладненими завданнями та реальним рівнем підготовки фахівців. Аналіз свідчить, що традиційна підготовка практичних психологів у закладах вищої освіти, орієнтована переважно на роботу з умовною «віковою нормою», часто не забезпечує належного рівня специфічної компетентності, необхідної для роботи у сфері спеціальної освіти.

Фахівцям бракує фундаментального міждисциплінарного синтезу – глибокої інтеграції загальнопсихологічних знань із основами дефектології (сурдо-, тифло-, олігофренопедагогікою), логопедії та клінічної психології. Психологи часто виявляються не готовими до роботи зі складними поведінковими розладами, до консультування сімей, що перебувають у кризі прийняття діагнозу, та до ефективної командної взаємодії з вузькими спеціалістами.

Отже, виникає науково-практична проблема, яка полягає у невідповідності між стрімко зростаючим соціальним запитом на якісний психологічний супровід дітей з ООП та відсутністю чіткої, науково обґрунтованої моделі професійної компетентності такого фахівця. Це робить дослідження, присвячене розробці та змістовому наповненню такої моделі, надзвичайно актуальним та таким, що має важливе теоретичне і практичне значення для модернізації системи підготовки психологічних кадрів в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика професійної компетентності є об'єктом мультидисциплінарного наукового пошуку, що знаходиться на перетині психології, педагогіки, соціології управління та філософії освіти. Для розуміння досліджуваного нами питання ключове значення мають декілька напрямів наукових розвідок.

Перший напрям – це фундаментальні загальнотеоретичні та методологічні праці, що розкривають сутність, структуру та критерії компетентнісного підходу в освіті та професійній діяльності. Теоретичні засади цього підходу закладено у дослідженнях І. Зязюна, який глибоко аналізував категорії педагогічної майстерності та професіоналізму. Н. Бібік та інші науковці детально розробили концепцію ключових та предметних компетентностей у контексті реформування загальної середньої освіти, що заклало фундамент для подальших досліджень у вищій та професійній освіті [2].

Другий напрям охоплює праці, присвячені теорії та практиці спеціальної та інклюзивної освіти. Визначний внесок у розробку науково-методичного забезпечення підготовки фахівців корекційної сфери зробили В. Засенко, В. Бондар, А. Колупаєва, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Таранченко. У їхніх працях висвітлено принципи організації інклюзивного навчання, обґрунтовано моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та визначено рольові функції фахівців (зокрема, вчителів-дефектологів та асистентів вчителя) [3,4].

Третій напрям – це дослідження, що безпосередньо стосуються професійної діяльності та особистості практичного психолога. Вагомий внесок у розуміння методологічних засад роботи психологічної служби належить С. Максименку. Аспекти професійної етики, особистісного розвитку фахівця та технологій надання психологічної допомоги глибоко проаналізовані у працях Т. Титаренко, Л. Карамушки та інших. Ці дослідження формують уявлення про загальні (інваріантні) компетентності, якими має володіти будь-який практичний психолог [5].

Однак, незважаючи на значний науковий доробок у кожному з цих напрямів, аналіз останніх публікацій свідчить про відсутність цілісних, інтегративних досліджень на стику цих галузей. Більшість наявних праць є фрагментарними: вони зосереджені або на компетентності психолога загальної практики (без врахування специфіки розвитку), або на компетентності вчителя-дефектолога (омінаючи унікальні завдання саме психолога) [1].

Відтак бракує науково обґрунтованої цілісної моделі, яка б системно структурувала та деталізувала зміст професійної компетентності саме практичного психолога, який працює у сфері спеціальної освіти. Залишаються недостатньо розкритими питання про те, як саме в структурі його компетентності мають інтегруватися знання з клінічної психології та корекційної педагогіки, і які специфічні навички (наприклад, командна робота в ІРЦ, консультування батьків у кризі, робота з поведінковими викликами) є провідними в умовах новітніх вимог інклюзивного середовища.

Мета статті – здійснити структурно-змістову характеристику професійної компетентності психологів, які працюють у сфері спеціальної освіти, та обґрунтувати її модель.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи систематизації та узагальнення дослідницького матеріалу.

Результати дослідження. Професійна компетентність психолога спеціальної освіти є складною, багаторівневою та динамічною інтегральною характеристикою особистості фахівця. Вона відображає не лише наявність певного обсягу знань і навичок, а й його здатність та готовність до мобілізації цих ресурсів для ефективного виконання професійних функцій. Кінцевою метою цієї діяльності є вирішення надскладних завдань психологічного супроводу, корекції та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах високої емоційної напруги та міждисциплінарної взаємодії.

Виходячи із специфіки діяльності у спеціальній та інклюзивній освіті, яка потребує від фахівця глибокого синтезу знань з психології, дефектології та медицини, пропонується розглядати професійну компетентність як цілісну систему, що складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів. Жоден з них не може функціонувати ізольовано, лише їхня синергія забезпечує високий рівень професіоналізму.

Теоретико-методологічний компонент. Цей компонент є світоглядним ядром та гносеологічним фундаментом професійної діяльності. Він визначає, як психолог

мислить, *на що* спирається у прийнятті рішень та *як* розуміє саму сутність атипового розвитку. Це не просто набір фактів, а сформована професійна картина світу.

Законодавча база та нормативно-правова грамотність: це не формальне знання, а інструмент захисту прав дитини. Психолог повинен вільно орієнтуватися у нормативних документах, що регламентують спеціальну та інклюзивну освіту, діяльність Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), процедури оцінки та надання корекційних послуг. Це дає змогу йому виступати адвокатом дитини та консультувати батьків щодо їхніх прав.

Глибоке знання теоретичних основ, етіології, патогенезу та психологічної структури дефекту при різних видах дизонтогенезу (порушення слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату, розлади аутистичного спектра (РАС), синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ)).

Розуміння мозкових механізмів, що лежать в основі порушень, та здатність диференціювати педагогічну занедбаність від органічних уражень чи розладів розвитку.

Володіння не лише загальними, а й специфічними теоріями, що пояснюють розвиток в умовах дизонтогенезу. Ключовим є розуміння культурно-історичної теорії Л. С. Виготського (зокрема, концепції про «зону найближчого розвитку», структуру дефекту, шляхи компенсації) та діяльнісного підходу, які є методологічною основою всієї корекційної роботи.

Здатність проводити структурний аналіз дефекту – чітко розрізнати первинні порушення (викликані біологічним фактором) та вторинні і третинні порушення (що виникають у процесі соціального розвитку). Це вміння є ключовим для постановки правильних корекційних цілей (наприклад, не «тренувати пам'ять» у дитини з РАС, а працювати над мотивацією та соціальною взаємодією, що є першопричиною низьких результатів).

Уміння на основі діагностичних даних та розуміння закономірностей розвитку прогнозувати потенційні траєкторії та «підводні камені» у розвитку

конкретної дитини. Це дає змогу будувати довгострокову стратегію супроводу, а не реагувати лише на поточні проблеми.

Діагностико-корекційний компонент. Це прикладна та інструментальна серцевина компетентності психолога. Цей компонент відображає володіння фахівцем арсеналом практичних методів («що і як робити») для проведення оцінки та здійснення корекційного впливу.

Знання специфіки психологічної діагностики різних категорій дітей. Сюди входить розуміння обмежень стандартизованих тестів (напр., WISC) для невербальних дітей або дітей з інтелектуальними порушеннями та володіння арсеналом якісних, спостережних та нейропсихологічних методів оцінки.

Глибоке знання сучасних науково обґрунтованих (evidence-based) корекційно-розвиткових методик та програм. Це включає розуміння базових принципів АВА-терапії (прикладного аналізу поведінки), методів сенсорної інтеграції, нейрокорекції, ігрової терапії, арт-терапії та технологій розвитку соціально-побутових навичок.

Практичне вміння адаптувати стандартні психодіагностичні методики (наприклад, змінити інструкцію, час, форму подачі матеріалу) для роботи з дітьми, які мають сенсорні, мовленнєві чи інтелектуальні порушення, не втрачаючи при цьому валідності оцінки.

Здатність на основі комплексної діагностики самостійно розробляти психологічну частину індивідуальної програми розвитку (ІПР) та, у складі команди супроводу, брати участь у розробці індивідуального навчального плану (ІНП). Це вміння «перекласти» діагноз на мову конкретних освітніх та розвиткових завдань.

Володіння практичними навичками проведення індивідуальних та групових корекційно-розвиткових занять. До нього належить не лише розвиток пізнавальної сфери (увага, пам'ять, мислення), а й, що критично важливо, корекція емоційно-вольової сфери, соціальних навичок та управління складними поведінковими викликами (агресія, аутоагресія, стереотипії).

Комунікативно-інклюзивний компонент. Цей компонент відображає здатність психолога бути соціальним інтегратором, медіатором та фасилітатором.

В інклюзивній моделі психолог не може бути ефективним, працюючи лише «в кабінеті». Його успіх безпосередньо залежить від здатності будувати ефективну комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу.

Чітке знання принципів, ролей та моделей міждисциплінарної роботи. Розуміння зони відповідальності та компетенцій інших фахівців (логопеда, дефектолога, реабілітолога, асистента вчителя) та вміння працювати в єдиній стратегії.

Глибоке знання особливостей психології сім'ї, яка виховує дитину з ООП. Це включає знання етапів прийняття діагнозу (шок, заперечення, гнів, торг, депресія, прийняття) та методів сімейного консультування на кожному з цих етапів.

Розуміння принципів та технологій формування толерантного, безбар'єрного та психологічно безпечного середовища для всіх учасників (включаючи роботу з булінгом, просвіту батьків нормотипових дітей).

Вміння будувати конструктивний емпатійний діалог з батьками, які часто перебувають у кризових чи вигорілих станах. Здатність надавати зворотний зв'язок екологічно – повідомляти складну інформацію (про діагноз чи проблеми), не травмуючи, а надаючи ресурс та підтримку.

Уміння «перекладати» складні психологічні висновки та дані діагностики на зрозумілу мову для педагогів та батьків, формулюючи чіткі, практичні рекомендації.

Здатність виступати фасилітатором та медіатором у процесі взаємодії (часто конфліктної) між батьками, педагогами та адміністрацією.

Для роботи з невербальними дітьми (наприклад, з РАС чи важкими мовленнєвими порушеннями) – володіння основами систем АДК (наприклад, PECS) або здатність ефективно співпрацювати з фахівцями у цій галузі.

Рефлексивно-прогностичний компонент. Цей компонент є особистісним ядром та механізмом саморозвитку фахівця. Він забезпечує професійну стійкість, здатність до постійного вдосконалення, самокритики та, що найважливіше, запобігає руйнівному професійному вигоранню, ризик якого у цій сфері є надзвичайно високим.

Глибоке знання та внутрішнє прийняття професійно-етичних норм. Це стосується питань конфіденційності, поваги до клієнта, а головне – чіткого усвідомлення меж власної компетентності (вміння вчасно зупинитися та скерувати до іншого фахівця, наприклад, психіатра чи невролога).

Знання психофізіологічних механізмів стресу та вигорання, а також володіння арсеналом превентивних технік (методи релаксації, тайм-менеджмент, робота з власними когнітивними упередженнями).

Розуміння важливості, функцій та форм професійної підтримки (супервізія, інтервізія, балінтовські групи).

Здатність до постійного критичного осмислення власної діяльності («Що я роблю? Чому я роблю це саме так? Якого результату я досяг?»). Сюди входить вміння визнавати свої помилки та гнучко змінювати корекційну стратегію, якщо вона не дає результату, без захисних реакцій чи звинувачення дитини («він нездатний»).

Уміння самостійно шукати, аналізувати та критично оцінювати нову інформацію (нові методики, дослідження). Здатність відрізнити науково обґрунтовані підходи від псевдонаукових чи комерційних «панацей».

Здатність не лише знати про супервізію, а й активно шукати та приймати професійну допомогу, звертатися за підтримкою до колег, опрацьовувати складні випадки, що є ознакою професійної зрілості, а не слабкості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведена структурно-змістова характеристика дає змогу зробити однозначний висновок, що професійна компетентність психолога, який працює у динамічній та соціально значущій сфері спеціальної та інклюзивної освіти, є багаторівневим, інтегративним утворенням. Це не просто сума знань, а якісно новий рівень професіоналізму, який істотно виходить за межі загальної психологічної підготовки. Ефективність фахівця на пряму залежить від його здатності до міждисциплінарного синтезу та цілісної реалізації всіх структурних елементів компетентності.

На основі проведеного аналізу ми сформулювали такі ключові висновки:

- обґрунтовано чотирикомпонентну модель. Було детально обґрунтовано необхідність чотирикомпонентної моделі професійної компетентності, що містить теоретико-методологічний, діагностико-корекційний, комунікативно-інклюзивний та рефлексивно-прогностичний компоненти. Ця модель відображає комплексність завдань психолога – від глибокого розуміння нозологій до особистісної стійкості;
- визначено ключову функціональність. Визначено, що діагностико-корекційний компонент є ключовим для практичної діяльності та безпосереднього втручання. Однак його ефективність критично залежить від міцної теоретико-методологічної бази, що охоплює не лише загальну, а й корекційну психологію, клінічні основи та глибоке знання механізмів дизонтогенезу (нозологій);
- наголошено на інклюзивній специфіці. Підкреслено особливу важливість комунікативно-інклюзивного компонента. Його домінантна роль зумовлена вимогами сучасного інклюзивного простору, який вимагає від психолога навичок командної роботи у складі ІРЦ чи групи супроводу, фасилітації освітнього процесу та, що надзвичайно важливо, психологічного супроводу сімей, що переживають кризу;
- підтверджено необхідність самозбереження: Включення рефлексивно-прогностичного компонента підкреслює, що професіоналізм у спеціальній освіті нерозривно пов'язаний із самозбереженням фахівця. Це потребує від психолога не лише безперервного професійного розвитку, а й володіння навичками саморегуляції, профілактики вигорання та активного використання супервізії.

Отримані результати створюють надійну теоретичну основу для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вдосконалення системи підготовки психологів спеціальної освіти та підвищення якості надання психолого-педагогічних послуг.

Перспективи подальших наукових розвідок буде спрямовано на:

- розробку критеріально-оцінювального апарату: створення та валідація конкретних критеріїв, показників та діагностичного інструментарію для об'єктивного оцінювання рівня сформованості кожного з чотирьох компонентів професійної компетентності (наприклад, оцінка знань нозологій, навичок командної взаємодії, рівня рефлексії);
- експериментальну перевірку моделі: проведення формувального експерименту з метою емпіричної перевірки ефективності запропонованої структурно-змістової моделі. Це передбачає розробку та впровадження спеціалізованої програми підготовки (або підвищення кваліфікації) психологів у закладах вищої освіти, орієнтованої на формування визначених нами компетентностей;
- дослідження чинників вигорання: поглиблене вивчення взаємозв'язку між рівнем розвитку рефлексивно-прогностичного компонента та схильністю фахівців до професійного вигорання у сфері інклюзивної освіти, а також розробка ефективних програм супервізійного супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк Ольга Олексіївна, & Коломієць Євгеній Миколайович. (2025). Супровід осіб з особливими освітніми потребами в закладах фахової перед вищої освіти. *Reviews of Modern Science*, (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620>
2. Бібік, Н. М. (2012). *Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Дидактикометодичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М., та ін. Педагогічна думка. С. 46–53.
3. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2016). *«Інклюзивна освіта: від основ до практики»*: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. Київ : А.С.К. 312 с.
5. Максименко, С.Д. (2004) *Загальна психологія: Навчальний посібник*. Видання друге, перероблене та доповнене. Київ: «Центр навчальної літератури», 272 с.

6. Україна. Закон. (2017). *Про освіту*. Офіційний вісник України, 2017, № 74, стор. 7, стаття

REFERENCES

1. Babiak Olha Oleksiivna, & Kolomiets Ievgenii Mykolaiovych. (2025). Suprovid osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh fakhovoi pered vyshchoi osvity [Support for individuals with special educational needs in institutions of professional pre-higher education]. *Reviews of Modern Science* (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620> [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M. (2012). Kompetentnist i kompetentsii u rezultatakh pochatkovoї osvity. Dydaktykometodychne zabezpechennia kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen molodshykh shkolariv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Competence and competencies in the results of primary education. Didactic and methodological support for monitoring and assessing the educational achievements of younger schoolchildren on the basis of a competency approach]: monohrafiia / Savchenko O. Ya., Bibik N. M., Baibara T. M., ta in. Pedahohichna dumka, S. 46–53. [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2016). *Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive Education: From Fundamentals to Practice]: [monohrafiia] / A.A. Kolupaieva, O.M. Taranchenko. K.: TOV «АТОПОЛ», 2016. 152 s. [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. Kyiv: A.S.K.. 312 s. [in Ukrainian].
5. Maksymenko, S.D. (2004) *Zahalna psykholohiia* [General psychology]: Navchalnyi posibnyk. Vydannia druhe, pereroblene ta dopovnene. Kyiv: «Tsentр navchalnoi literatury», 272 s. [in Ukrainian].
6. Ukraina. Zakon. (2017). *Pro osvitu*. Ofitsiyni visnyk Ukrainy, 2017, № 74, stor. 7, stattia

Матеріал надійшов до редакції 19.09.2025 р.