

УДК: 159.922.76:376

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-3926-3937](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-3926-3937)

Шевчук Вікторія Валентинівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, <https://orcid.org/0009-0000-4418-0371>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті здійснено теоретичне узагальнення сучасних наукових підходів до проблеми психолого-педагогічного супроводу формування навчальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Проаналізовано вітчизняні та зарубіжні дослідження, у яких психолого-педагогічний супровід розглядається як цілісна система міждисциплінарної взаємодії педагогів, психологів, фахівців команди супроводу та батьків, спрямована на розвиток навчальної активності, соціально-емоційних компетентностей, саморегуляції та виконавчих функцій дитини.

Обґрунтовано положення про те, що навчальна поведінка виступає базовою умовою успішної навчальної діяльності й є зовнішнім проявом сформованості виконавчого функціонування, емоційної регуляції та довільності поведінки. Показано, що труднощі навчальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами часто мають вторинний характер і зумовлені недостатнім розвитком виконавчих функцій, а не рівнем інтелектуальних здібностей.

У межах концепції зони найближчого розвитку Л. С. Виготського та ідей діалектичної єдності навчання і розвитку Г. С. Костюка розкрито роль цілеспрямованого супроводу у переході дитини від спільної діяльності з дорослим до самостійного виконання навчальних завдань. Охарактеризовано модель психолого-педагогічного супроводу формування навчальної поведінки, що охоплює превентивний, організаційний, діагностичний, корекційно-формувальний і профілактичний етапи.

Зроблено висновок, що системний психолого-педагогічний супровід, інтегрований у повсякденний освітній процес, є необхідною умовою забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії, попередження вторинних труднощів навчання та створення передумов для успішного академічного і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, навчальна поведінка, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, виконавчі функції, саморегуляція, соціально-емоційні компетентності, зона найближчого розвитку, індивідуальна освітня траєкторія.

Shevchuk Viktoriia Valentynivna PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic National University, Poltava, <https://orcid.org/0009-0000-4418-0371>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF LEARNING BEHAVIOR IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The article provides a theoretical generalization of contemporary scientific approaches to the issue of psychological and pedagogical support for the formation of learning behavior in children with special educational needs within an inclusive educational environment. Domestic and international studies are analyzed, in which psychological and pedagogical support is considered as an integrated system of interdisciplinary interaction among teachers, psychologists, members of the support team, and parents, aimed at developing learning activity, social and emotional competencies, self-regulation, and executive functions of the child.

It is substantiated that learning behavior is a fundamental prerequisite for successful learning activity and represents an external manifestation of the development of executive functioning, emotional regulation, and voluntary behavior. It is shown that difficulties in learning behavior in children with special educational needs are often secondary in nature and are caused by insufficient development of executive functions rather than by the level of intellectual abilities.

Within the framework of L. S. Vygotsky's concept of the zone of proximal development and the ideas of the dialectical unity of learning and development proposed by H. S. Kostyuk, the role of purposeful support in guiding the child from joint activity with an adult to independent performance of learning tasks is revealed. A model of psychological and pedagogical support for the formation of learning behavior is characterized, encompassing preventive, organizational, diagnostic, corrective-formative, and preventive-maintenance stages.

It is concluded that systematic psychological and pedagogical support integrated into the everyday educational process is a necessary condition for ensuring an individual educational trajectory, preventing secondary learning difficulties, and creating prerequisites for successful academic and personal development of children with special educational needs.

Keywords: psychological and pedagogical support, learning behavior, children with special educational needs, inclusive education, executive functions, self-regulation, socio-emotional competencies, zone of proximal development, individual educational trajectory.

Постановка проблеми. Важливість психолого-педагогічного супроводу формування навчальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами зумовлена стрімким розвитком інклюзивної освіти та зростанням кількості дітей,

які стикаються з труднощами адаптації до вимог освітнього процесу. Незважаючи на задекларований принцип рівного доступу до якісної освіти, на практиці значна частина дітей з особливими освітніми потребами демонструє несформованість навчальної поведінки, дефіцит виконавчих функцій і недостатній рівень саморегуляції, що істотно ускладнює процес навчання, соціалізацію та реалізацію їхнього потенціалу.

Навчальна поведінка є фундаментом успішної навчальної діяльності, оскільки забезпечує здатність дитини приймати навчальне завдання, дотримуватися інструкцій, планувати власні дії, контролювати імпульси та регулювати емоційні реакції. Для дітей з особливими освітніми потребами ці навички часто не формуються спонтанно і потребують цілеспрямованого, системного впливу з боку фахівців. У контексті соціокультурної теорії розвитку Л. С. Виготського саме навчання, організоване в зоні найближчого розвитку, виступає провідним чинником психічного розвитку дитини, а ефективність такого навчання значною мірою залежить від якості психолого-педагогічного супроводу.

Водночас сучасна освітня практика нерідко зосереджується переважно на засвоєнні академічного змісту, залишаючи поза належною увагою формування виконавчих функцій, соціально-емоційних компетентностей і навчальної поведінки як передумов успішного навчання. Це зумовлює необхідність наукового осмислення та розроблення цілісної моделі психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на формування навчальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що проблема психолого-педагогічного супроводу формування навчальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами посідає провідне місце в дослідженнях інклюзивної освіти. У працях українських і зарубіжних учених супровід трактується як цілісна система професійної підтримки, спрямована на розвиток навчальної активності дитини, її соціально-емоційних компетентностей і виконавчих функцій.

Українські дослідники В. Бондар, А. Колупаєва, Н. Софій, О. Таранченко розглядають психолого-педагогічний супровід як міждисциплінарну взаємодію педагогів, психологів, асистентів учителя та батьків, наголошуючи на значущості індивідуалізації освітньої траєкторії та системного моніторингу навчальної діяльності дітей з ООП. У працях С. Миронової, Л. Прохоренко, Т. Сак, І. Луценко акцентується роль супроводу у формуванні саморегуляції та довільної поведінки, а труднощі навчальної поведінки пов'язуються з дефіцитом виконавчих функцій.

Питання раннього втручання та превентивної підтримки розкриті в дослідженнях О. Казакової, О. Рассказової, Н. Гавриш, які підкреслюють важливість роботи з батьками для запобігання вторинним порушенням. Зарубіжні науковці А. Barkley, R. Blair, P. Zelazo, S. Diamond доводять тісний зв'язок навчальної поведінки з розвитком виконавчих функцій і самоконтролю. Окрему увагу приділено проблемі підготовки фахівців до інклюзивного супроводу (О. Мартинчук,

Л. Сердюк, Н. Пахомова), що є визначальною умовою ефективного формування навчальної поведінки дітей з ООП.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та узагальненні наукових підходів до психолого-педагогічного супроводу формування навчальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами, а також у визначенні змісту, структури й основних напрямів такого супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища з урахуванням ролі соціально-емоційних компетентностей, виконавчих функцій і взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Актуальність психолого-педагогічного супроводу формування навчальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами зумовлена зростанням інклюзивної практики та необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Несформованість навчальної поведінки, виконавчих функцій і саморегуляції ускладнює засвоєння навчального матеріалу, соціальну адаптацію та реалізацію потенціалу дитини, що потребує цілеспрямованої, науково обґрунтованої підтримки з боку фахівців.

Навчання виступає провідним механізмом засвоєння дитиною нових знань, умінь і способів дії. Однак процес навчання не є суто індивідуальним і не відбувається ізольовано: дитина не може опанувати всі необхідні навички самотійно. Вирішальну роль у набутті нового досвіду відіграє соціальне середовище, яке створює умови для появи, підтримки та закріплення нових форм діяльності й поведінки, а також навчає дитину застосовувати отримані знання на практиці.

У межах концепції розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського ключовим є положення про те, що ефективно навчання має випереджати розвиток. Саме ця теза — «тільки те навчання є хорошим, яке передрежує розвитку» — слугує теоретичним підґрунтям поняття зони найближчого розвитку. Йдеться про особливу сферу психічного розвитку дитини, у якій формуються нові можливості, що ще не набули завершеного вигляду, але вже перебувають у процесі становлення.

Зона найближчого розвитку, за Л. С. Виготським, охоплює ті психічні функції, які ще не є зрілими, проте перебувають на етапі дозрівання. Це ті функції, які проявляються повною мірою в найближчому майбутньому, але наразі існують у вигляді потенціалу. Учений метафорично визначав їх не як «плоди розвитку», а як його «бруньки» або «квіти», тобто як зародкові структури, здатні розвинути за умови цілеспрямованого навчального впливу (Л. С. Виготський, [3, с. 60]).

Подібну ідею взаємозв'язку навчання та розвитку розвиває у своїй концепції Г. С. Костюк [1, с. 145], розглядаючи ці процеси в діалектичній єдності. Учений підкреслює, що розвиток особистості не можна звести лише до засвоєння знань, умінь і навичок. Навчання, безперечно, є важливим чинником розвитку, проте останній не обмежується безпосередніми результатами навчальної діяльності. У процесі навчання формуються нові психічні якості та перебудовуються структури діяльності, що виходять за межі конкретного навчального матеріалу.

Розвиток особистості, за Г. С. Костюком, має цілісний характер і проявляється у прогресивних змінах світогляду, емоційної сфери, здібностей та ставлення до навколишнього світу. Ті зрушення, які виникають у ході розвитку, розширюють можливості подальшого навчання, створюють передумови для засвоєння більш складного змісту й відкривають нові резерви учіння. Таким чином, між навчанням і розвитком існує взаємний зв'язок: навчання стимулює розвиток, а досягнутий рівень розвитку, у свою чергу, забезпечує реалізацію нових освітніх цілей.

Розвивальний потенціал навчання значно зростає за умови, коли освітній процес ґрунтується не на фрагментарному засвоєнні знань, а на виділенні ключових понять, принципів та ідей. Саме навколо них вибудовується цілісна система змісту, що має внутрішню логіку та структурну впорядкованість.

Сутність концепції зони найближчого розвитку наочно відображає схема, у якій внутрішній простір охоплює ті знання й уміння, якими дитина вже володіє та здатна використовувати самостійно. Зовнішній простір представляє ті дії та навички, які дитина може опанувати лише за участі дорослого або більш компетентного партнера. Саме в цій зоні — між актуальним рівнем розвитку та потенційними можливостями — відбувається процес навчання. Найбільш ефективними технологіями в межах цієї зони вважаються підходи «навчання без помилок» та фасилітації.

Підхід «навчання без помилок» (errorless learning) передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб дитина не допускала неправильних дій або відповідей. Завдання будуються з урахуванням поступового ускладнення й забезпечуються підказками, що спрямовують дитину до правильного рішення. Цей метод широко використовується у спеціальній освіті, корекційній роботі з дітьми з порушеннями розвитку, зокрема з аутизмом, а також у відновленні втрачених навичок після нейротравм. Його мета полягає у запобіганні фрустрації, формуванні переживання успіху та уникненні закріплення помилкових реакцій.

Фасилітація, натомість, ґрунтується на принципово іншому баченні ролі помилок у навчанні. У цьому підході дитина виступає активним суб'єктом пізнання, а дорослий — партнером і помічником, який створює умови для самостійного мислення. Помилки розглядаються не як небажане

В українській спеціальній психології О. Г. Обухівська у своїй дисертаційній роботі вводить поняття «научуваність», під яким розуміється здатність до навчання як специфічний показник «робочого інтелекту» [4, с. 45]. Ця характеристика не ототожнюється з рівнем інтелектуального розвитку та не залежить ані від соціальних умов виховання, ані від педагогічної занедбаності. Авторка підкреслює, що показником розумового розвитку є не обсяг наявних знань, а темп і легкість їх засвоєння, а також здатність до перенесення набутих умінь у нові ситуації. Саме ці індивідуально-психологічні особливості визначають успішність навчальної діяльності.

Методики дослідження научуваності тривалий час використовувалися психолого-медико-педагогічними комісіями з метою визначення оптимального освітнього маршруту дитини. До структурних компонентів научуваності, за О. Г. Обухівською [5, с. 57], належать узагальненість, глибина, гнучкість, стійкість та усвідомленість мислення, а також самостійність і чутливість до допомоги, що разом формують індивідуальний стиль навчальної діяльності.

Сучасна освітня практика, на відміну від попередніх десятиліть, практично не передбачає діагностики стартових навчальних можливостей дитини при вступі до школи. Водночас позитивний досвід минулих років, зокрема використання диференційованих програм та оцінки научуваності, дозволяв більш м'яко і прогностично визначати потенційні труднощі навчання, уникаючи надмірної травматизації дітей і батьків [3, с. 65].

Традиційний підхід до дитини як суб'єкта навчальної діяльності не завжди враховує її активне ставлення до самого процесу навчання та вплив соціального середовища на формування навчальної поведінки. Відсутність сформованої навчальної поведінки може суттєво ускладнювати засвоєння навчальної програми навіть за достатнього інтелектуального потенціалу. Саме тому доцільно розглядати навчальну поведінку як фундамент навчальної діяльності.

Навчальна поведінка охоплює сукупність дій і процесів, завдяки яким дитина засвоює знання, навички, цінності та ставлення під впливом когнітивних, емоційних і середовищних чинників. Вона є ключовим поняттям у сучасних освітніх і психологічних теоріях, оскільки дозволяє пояснити механізми навчання та визначити шляхи його оптимізації. На формування навчальної поведінки впливають індивідуальні характеристики (мотивація, самоефективність за А. Бандурою [1, с. 57]), умови середовища та когнітивні процеси, зокрема увага і пам'ять.

У сучасних умовах, з огляду на зростання кількості дітей з особливостями засвоєння навчального матеріалу, особливого значення набуває міждисциплінарний підхід, який поєднує досягнення нейропсихології та когнітивної психології. Такий підхід дозволяє глибше осмислити взаємозв'язок між навчальною поведінкою, готовністю до школи та розвитком виконавчих функцій.

Навчальну поведінку доцільно розуміти як прояв виконавчого функціонування в умовах освітнього процесу, забезпечений належним соціально-емоційним розвитком. Вона включає здатність приймати навчальне завдання, утримувати умови його виконання у робочій пам'яті, контролювати процес і результат діяльності, а також користуватися допомогою за потреби.

Формування навчальної поведінки розпочинається ще в дошкільному віці та тісно пов'язане з поняттям готовності до навчання у школі. Готовність до навчання розглядається як інтегрований показник розвитку дитини, що охоплює фізичну, інтелектуальну, соціальну, вольову та мотиваційну складові Ю. З. Гільбух [2, с. 24]]. У сучасній українській педагогічній і віковій психології (В. Павелків та ін.) підкреслюється багатовимірність цього феномена та його залежність від рівня сформованості пізнавальних процесів і соціально-емоційних умінь.

Розглянемо модель психолого-педагогічного супроводу формування навчальної поведінки дитини з особливими освітніми потребами в умовах освітнього процесу. Згідно з науковими підходами, описаними у джерелі [11] (рис. 1), така модель передбачає поетапну організацію супровідної роботи та охоплює кілька взаємопов'язаних етапів: превентивний, організаційний, діагностичний, корекційно-формувальний і профілактичний.

Зазначені етапи психолого-педагогічного супроводу не завжди реалізуються лінійно або послідовно. Залежно від індивідуальних потреб дитини, особливостей освітнього середовища та рівня залучення учасників Команди супроводу, окремі етапи можуть відбуватися паралельно або в різний часовий проміжок. Важливою умовою ефективності супроводу є участь не лише фахівців закладу освіти, а й батьків, які відіграють ключову роль у підтримці навчальної поведінки дитини поза межами освітнього простору.

Превентивний етап має загальний характер і є спільним для всієї системи психолого-педагогічного супроводу. Він передбачає роботу з дитиною ще до її вступу до закладу освіти. На цьому етапі особливого значення набувають послуги раннього втручання, спрямовані на підтримку родини у вихованні дитини з порушеннями або ризиком відставання у розвитку. Якщо у дитини не виявлено труднощів соціально-емоційного чи когнітивного розвитку, то превентивний етап у відповідному напрямі може бути скорочений або завершений.



Модель психолого-педагогічного супроводу формування навчальної поведінки дитини з особливими освітніми потребами в умовах освітнього процесу (за Т. Компанець)

Паралельно на превентивному та організаційному етапах здійснюється підготовка самого закладу освіти до впровадження системної роботи з формування навчальної поведінки у дітей. Це передбачає створення структурованого освітнього середовища, зокрема розроблення візуальних розкладів, правил поведінки, алгоритмів виконання завдань, а також загальних програм формування навчальної поведінки, адаптованих до вікових та індивідуальних особливостей дітей [3, с. 63].

Діагностичний етап спрямований на виявлення дітей, які належать до групи ризику щодо несформованості навчальної поведінки. Йдеться насамперед про дітей із недостатньо розвиненими соціально-емоційними компетенціями або виконавчими функціями. Такі діти часто демонструють невизначену позицію учня, не приймають навчальне завдання або не орієнтуються на вимоги навчаючого дорослого. У багатьох випадках ці труднощі виявляються вперше саме в освітньому середовищі, оскільки раніше батьки не ставили перед дитиною завдань у межах зони найближчого розвитку. Тому процес виявлення проблем із навчальною поведінкою зазвичай відбувається безпосередньо під час занять у групах закладу дошкільної освіти або на уроках у школі.

Корекційно-формувальний етап, як уже зазначалося, не передбачає ізолюваних або відокремлених від дитячого колективу занять. Натомість у межах повсякденної освітньої діяльності впроваджуються спеціальні адаптації та модифікації, спрямовані на формування й поступове закріплення соціально-емоційних компетенцій і виконавчих функцій. Саме цей етап вважається найбільш відповідальним, оскільки вимагає узгоджених дій усіх дорослих учасників освітнього процесу.

Формування позитивної навчальної поведінки та розвиток виконавчих навичок є неможливими без активної участі батьків. Ігнорування труднощів дитини або хибні очікування, що заклад освіти самостійно «навчить дитину вчитися», призводять до втрати важливих можливостей розвитку та виникнення вторинних порушень навчальної поведінки. У таких умовах труднощі набувають стійкого характеру й негативно впливають на навчальну успішність.

Аналізуючи особливості виконання навчальних завдань дитиною з дефіцитом виконавчого функціонування, її поведінка часто інтерпретується дорослими як «відсутність уваги», «надмірна відволікливість» або «втрата завдання». Учитель змушений постійно реагувати на запити дитини щодо нагадування самого завдання або окремих етапів його виконання. У таких ситуаціях дорослі нерідко обмежуються рекомендаціями на кшталт «більше старатися», «бути уважнішим», «не відволікатися», «намагатися запам'ятати», однак не навчають дитину конкретним способам розвитку цих навичок. Внаслідок цього дитина не розуміє, як саме покращити власне виконавче функціонування.

З часом труднощі у сфері виконавчих функцій зумовлюють поступове зниження навчальної успішності, формуючи негативну спіраль розвитку. Частина дітей починає відставати в академічних навичках ще на етапі дошкільного

навчання. Постійні заклики «старатися більше» призводять до зниження мотивації, втрати інтересу до навчання, зменшення самооцінки та формування переконання, що дорослі байдужі до їхніх потреб і труднощів [8, с. 247].

Світова освітня практика, зокрема підходи, запропоновані Національною панеллю освітніх цілей США (NEGP) [7, с. 15], розширює розуміння готовності до школи, включаючи не лише готовність дитини, а й готовність школи та підтримку з боку сім'ї і громади. Усі ці компоненти у своїй сукупності знаходять відображення в навчальній поведінці, яка виступає інтегральним показником готовності дитини до систематичного навчання.

Таким чином, навчальна поведінка є результатом взаємодії виконавчих функцій, соціально-емоційних компетенцій та саморегуляції і становить ключову основу успішної навчальної діяльності дитини на різних етапах розвитку.

Навчальна поведінка дитини є зовнішнім проявом функціонування виконавчих процесів у ситуації навчальної діяльності. Саме виконавчі функції забезпечують здатність дитини зосереджуватися на завданні, дотримуватися інструкцій, планувати власну діяльність, контролювати імпульси та регулювати емоційні реакції. Усвідомлення ролі виконавчого функціонування у досягненні академічних результатів має принципове значення для педагогів і практичних психологів, адже порушення в цій сфері здатні суттєво ускладнювати навчальний процес незалежно від наявного діагнозу або рівня інтелектуального розвитку дитини.

Виконавчі функції виступають фундаментом успішного навчання, оскільки визначають здатність учня організувати власну діяльність, ефективно виконувати навчальні завдання та адаптуватися до вимог освітнього середовища. Підвищення рівня сформованості цих функцій безпосередньо пов'язане з покращенням навчальних досягнень. Водночас виконавчі навички тісно інтегровані з процесами саморегуляції поведінки, що впливає на рівень соціально-емоційної компетентності дитини. Діти, у яких сформована навчальна поведінка, демонструють кращу здатність керувати емоціями, адекватно реагувати у міжособистісних ситуаціях, ефективніше взаємодіяти з однолітками та дорослими, а також легше включаються в освітній процес.

Наукові дослідження переконливо доводять, що соціально-емоційна компетентність, підкріплена розвиненими виконавчими функціями, є надійним предиктором академічної успішності та психологічного благополуччя. Діти, які вміють регулювати власну поведінку й емоційні реакції, мають значно більше шансів досягти успіху в умовах класно-урочної системи. Натомість несформованість навчальної поведінки часто супроводжується імпульсивністю, труднощами емоційної регуляції та порушеннями міжособистісних стосунків, що ускладнює соціальну адаптацію дитини та її включення в навчальну діяльність.

Найбільш виразно дефіцит виконавчих функцій проявляється в ситуаціях, які вимагають самостійної, відповідальної та цілеспрямованої роботи. Саме такі завдання потребують високого рівня соціально-емоційної зрілості, здатності

планувати дії, доводити розпочате до кінця та оцінювати власні результати. Водночас розвиток виконавчих функцій розпочинається вже в ранньому дитинстві, що зумовлює необхідність впровадження вікововідповідних стратегій підтримки в закладах дошкільної освіти. До таких стратегій належать формування навичок користування розпорядком дня, застосування візуальних розкладів та інших структурованих інструментів, які поступово готують дитину до опанування складніших когнітивних і поведінкових умінь.

Важливість раннього формування навчальної поведінки підтверджується результатами низки масштабних досліджень. Зокрема, у межах програми REDI (2017) було встановлено, що рівень виконавчих функцій у дошкільному віці значною мірою визначає подальшу успішність навчання у школі. Діти з низьким рівнем виконавчих навичок, які брали участь у програмі, демонстрували суттєво кращі результати порівняно з однолітками з контрольної групи, і цей ефект зберігався протягом кількох років навчання. Аналогічні висновки отримали Morgan та співавтори (2018), які довели, що труднощі виконавчого функціонування в дитячому садку є предиктором стійких академічних проблем у початковій школі незалежно від соціально-економічного статусу чи когнітивних здібностей дитини. Diamond і Lee (2011) також показали, що тренування виконавчих навичок сприяє не лише готовності до школи, а й довготривалому підвищенню академічної успішності з читання та математики [3, с. 67].

Для дітей з особливими освітніми потребами дефіцит виконавчих функцій і соціально-емоційних компетенцій часто призводить до появи вторинних порушень, зниження ефективності навчання або навіть неможливості його повноцінної реалізації. Саме тому цілеспрямоване формування навчальної поведінки у цієї категорії дітей набуває особливої актуальності. Учні з порушеннями виконавчого функціонування нерідко сприймають себе як менш здібних порівняно з однолітками, хоча насправді їхні труднощі зумовлені не браком інтелекту, а нестачею інструментальних навичок організації навчальної діяльності. Це ускладнює доступ до нових знань, змушує дитину постійно «наздоганяти» пропущений матеріал і негативно впливає на самооцінку та емоційний стан.

Запровадження системних стратегій підтримки когнітивного розвитку, спрямованих на формування виконавчих функцій, сприяє підвищенню навчальних результатів, розвитку впевненості у власних можливостях і покращенню соціально-емоційного благополуччя дитини. Позитивний досвід зарубіжних країн, зокрема США, демонструє ефективність програм, спрямованих на розвиток навчальної поведінки та виконавчого функціонування. Такі програми реалізуються на рівні універсальної підтримки, охоплюючи всіх учнів класу, і органічно інтегруються в повсякденний освітній процес, а не виділяються в окремий навчальний предмет.

Формування виконавчих функцій відбувається через залучення учнів до планування власної діяльності, роботи в малих групах, виконання лабораторних

і практичних завдань, що розвивають гнучкість мислення, комунікацію та саморегуляцію. Надзвичайно важливо створювати умови, за яких дитина навчається планувати свій час, оцінювати власні потреби у допомозі та відповідально готуватися до самостійних і контрольних робіт.

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічний супровід формування навчальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами є комплексним, багаторівневим і довготривалим процесом, що потребує узгодженої взаємодії педагогів, психологів і батьків. Саме така співпраця створює умови для розвитку виконавчих функцій, соціально-емоційних компетенцій і, зрештою, для успішної освітньої та життєвої траєкторії дитини.

Узагальнення теоретичних і прикладних положень дозволяє дійти висновку, що формування навчальної поведінки є базовою умовою успішного навчання та розвитку дитини, особливо у випадку дітей з особливими освітніми потребами. Навчальна поведінка виступає зовнішнім проявом сформованості виконавчих функцій, саморегуляції та соціально-емоційної компетентності, які забезпечують здатність дитини приймати навчальне завдання, дотримуватися інструкцій, планувати й контролювати власну діяльність. У контексті концепції зони найближчого розвитку Л. С. Виготського саме психолого-педагогічний супровід створює умови для переходу від спільної діяльності з дорослим до самостійного виконання навчальних дій. Для дітей з особливими освітніми потребами цілеспрямована підтримка дозволяє не лише запобігти вторинним труднощам навчання, а й сприяє розвитку впевненості у власних можливостях, позитивного ставлення до навчання та соціальної інтеграції. Отже, системний психолого-педагогічний супровід формування навчальної поведінки є необхідною передумовою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини та забезпечення її успішного особистісного й академічного розвитку.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко Л.В. Долинська З.В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001, 416 с.
2. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Ін-т психології АПН України, 1993. 272 с.
3. Компанець Н.М. Навчальна поведінка дитини з ООП: рівні поведінкового втручання. К., 2025. 88 с.
4. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. Авторський колектив: Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А.Г. Кам'янець-Подільський: видавництво "Абетка", 1998. 144 с.
5. Обухівська А.Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників: Дис... канд. психол.н. (19.00.08). К., 1998.
6. Grimmer T. School Readiness and the Characteristics of Effective Learning The Essential Guide for Early Years Practitioners: Jessica Kingsley Publishers, 2018. 216 p
7. Minati R.H., Maemonah. The effect of the application of Albert Bandura's behaviorism theory on the motivation and learning outcomes. *Jurnal Fundadikdas (Fundamental Pendidikan Dasar)*. Vol. 6 , No. 2, July 2023, pp. 93-110 : Ел.доступ <https://core.ac.uk/reader/578073001>
8. Saracho O., Spodek B. Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education: Information Age Publishing, 2007. 340.

References

1. Skrypchenko, O. V., Dolynska, L. V., Ohorodniichuk, Z. V., & others. (2001). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia: Navchalnyi posibnyk [Developmental and educational psychology]*. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
2. Hilbukh, Yu. Z. (1993). *Temperament i piznavalni zdibnosti shkoliara: psykholohiia, diahnostyka, pedahohika [Temperament and cognitive abilities of schoolchildren: Psychology, diagnostics, pedagogy]*. Kyiv: Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
3. Kompanets, N. M. (2025). *Navchalna povedinka dytyny z osoblyvymy osvithnimy potrebamy: Rivni povedinkovoho vtruchannia [Learning behavior of a child with special educational needs: Levels of behavioral intervention]*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Stadnenko, N. M., Illiashenko, T. D., Borshchevska, L. V., & Obukhivska, A. H. (1998). *Metodyka diahnostyky vidkhylen u rozumovomu rozvytku molodshykh shkolariv ta starshykh doshkilnykiv [Methods for diagnosing deviations in the intellectual development of primary schoolchildren and senior preschoolers]*. Kamianets-Podilskyi: Abetka [in Ukrainian].
5. Obukhivska, A. H. (1998). *Nauchuvanist yak diahnostychnyi pokaznyk rozumovoho rozvytku doshkilnykiv [Learnability as a diagnostic indicator of preschool children's intellectual development] (Unpublished doctoral dissertation)*. Institute of Psychology. Kyiv [in Ukrainian].
6. Grimmer, T. (2018). *School readiness and the characteristics of effective learning: The essential guide for early years practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.
7. Minati, R. H., & Maemonah. (2023). The effect of the application of Albert Bandura's behaviorism theory on motivation and learning outcomes. *Jurnal Fundadikdas (Fundamental Pendidikan Dasar)*, 6(2), 93–110. <https://core.ac.uk/reader/578073001>
8. Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*. Information Age Publishing.

УДК 37.013.43:159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-3938-3947](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-3938-3947)

Щербан Тетяна Дмитрівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри Педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, <https://orcid.org/0000-0002-3702-8029>

Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна доктор філософії з галузі соціальні та поведінкові науки, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорською університету імені Ференца Ракоці II, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, <https://orcid.org/0000-0002-1576-0286>.

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті розглядається значення загальної психології у формуванні психологічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Автори обґрунтовують теоретичну та практичну необхідність інтеграції психологічних знань у систему професійної підготовки педагогів, що забезпечує ефективну реалізацію принципів Нової української школи (НУШ), орієнтованих на розвиток особистості, її емоційної та пізнавальної сфер, а також підтримку індивідуальних освітніх потреб учнів. Проведено аналіз сучасних наукових досліджень, який вказує на недостатнє узагальнення ролі загальної психології як фундаментальної дисципліни для формування професійної компетентності вчителя, включно з умінням прогнозувати навчальні труднощі, організовувати педагогічну взаємодію та забезпечувати психічне благополуччя дітей.

У статті детально висвітлюються ключові компоненти психологічної компетентності вчителя початкових класів: знання закономірностей психічного розвитку дітей, здатність створювати психологічно безпечне середовище, уміння реалізовувати індивідуальний підхід та навички рефлексії педагогічної діяльності. Акцентується на важливості застосування наукових знань із загальної психології для оптимізації навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, формування мотивації та емоційної стійкості учнів. Наведено огляд класичних теорій Ж. Піаже, Д. Брунера, Е. Еріксона, К. Роджерса та соціально-когнітивної теорії А. Бандури, які становлять методологічну основу професійної підготовки педагогів у контексті розвитку НУШ.

Практичне значення статті полягає у формуванні рекомендацій щодо інтеграції знань загальної психології в освітні програми підготовки вчителів початкових класів, що сприяє розвитку професійної гнучкості, підвищенню