

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ
ПОВЕДІНКИ**

УДК 378.147:376.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356067>

Тетяна Цегельник, доктор філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

Оксана Станіченко, доктор філософії, викладач
кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4816-6718>

Євгенія Панічевська, викладач кафедри філософії
Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського;

Директор ГО "НТІ" Інститут соціальної політики";

Директор з комунікацій МГО "Фонд допомоги дітям
з синдромом аутизму "Дитина з майбутнім"

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-1679-1074>

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ
ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ**

У статті теоретично обґрунтовано зміст і структуру компетентності з позитивної поведінкової підтримки (Positive Behaviour Support, PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів та визначено педагогічно доцільні підходи до її формування для профілактики й зниження проблемної поведінки в освітньому середовищі. У результаті дослідження запропоновано авторське трактування компетентності PBS як інтегративного багатокомпонентного утворення та подано її структуру з п'яти взаємопов'язаних компонентів (ціннісно-етичного, знаннєвого, операційно-практичного, комунікативно-командного, рефлексивно-оцінювального). Розроблено операціоналізацію компетентності через систему критеріїв, показників (індикаторів) і діагностичних засобів, орієнтованих на перевірку здатності діяти в повному циклі PBS. Систематизовано освітні практики формування компетентності (змістові модулі PBS, кейс-аналіз і тренування спостереження та опису поведінки, моделювання командної взаємодії, практичні завдання під час практики, рефлексивно-оцінювальні формати) та виокремлено чотири педагогічні умови результативності.

Ключові слова: позитивна поведінкова підтримка; PBS; компетентність; формування компетентності; професійна підготовка; майбутні педагоги; майбутні дефектологи; проблемна (складна) поведінка; профілактика та зниження проблемної поведінки; освітні практики та педагогічні умови.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 23.

Tetiana Tsehelnik, Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Special and Inclusive Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

Oksana Stanichenko, Doctor of Philosophy, Lecturer of the
General Pedagogy and Special Education Department,
Izmail State University of Humanities

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4816-6718>

Yevheniia Panichevska, Lecturer of the Philosophy Department,
Kyiv Ihor Sikorskiy Polytechnic Institute;

Director, NGO "NTI Institute of Social Policy";

Director of Communications, International NGO "Child with a Future"
Fund for Helping Children with Autism

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-1679-1074>

**DEVELOPING COMPETENCE IN POSITIVE BEHAVIOUR SUPPORT (PBS) AMONG FUTURE
TEACHERS AND SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS TO PREVENT AND REDUCE
CHALLENGING BEHAVIOUR**

This article provides a theoretical rationale for the content and structure of competence in Positive Behaviour Support (PBS) among prospective teachers and special education specialists and identifies pedagogically appropriate approaches to its development for the prevention and reduction of challenging behaviour in educational settings. The study employed analysis and

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

synthesis of scholarly sources on PBS and the prevention of problem behaviour; terminological and conceptual analysis to clarify key notions and delimit related constructs; comparative and logical analysis to compare aligned principles and levels of support; generalisation and systematisation to organise approaches to the competence structure, educational practices, and pedagogical conditions; and operationalisation to substantiate the criteria, indicators, and diagnostic instruments for assessing competence development in the professional training of prospective teachers and special education specialists. The findings clarify that preventing and reducing problem behaviour in educational settings is an interprofessional task and should be implemented as a team-based practice in partnership with families and support specialists. The paper highlights the risk of a fragmented understanding of PBS when the approach is reduced to isolated techniques or to an individual plan only, which shifts the preventive logic toward reactive responding. The author proposes a definition of PBS competence as an integrative, multi-component construct and presents its structure comprising five interrelated components: values and ethics, knowledge, operational and practical, communication and teamwork, and reflective and evaluative. The competence is operationalised through a system of criteria, indicators, and diagnostic tools focused on verifying the ability to act across the full PBS cycle. Educational practices for competence development are systematised (PBS curriculum modules, case analysis and training in observing and describing behaviour, modelling team-based interaction, practice-based tasks during practicum placements, and reflective and evaluative formats), and four pedagogical conditions for effectiveness are identified. Future research should empirically test the proposed PBS competence structure and validate the assessment instruments.

Keywords: Positive Behaviour Support; PBS; competence; competence development; professional training; prospective teachers; prospective special education specialists; challenging behaviour; prevention and reduction of challenging behaviour; educational practices and pedagogical conditions.

Постановка проблеми дослідження. Актуальність дослідження зумовлена зростанням запиту на системну профілактику й зниження проблемної поведінки в освітньому середовищі, особливо у роботі з дітьми, які потребують узгодженої підтримки педагогів, дефектологів та фахівців супроводу. Водночас у практиці зберігається ризик фрагментарного розуміння позитивної поведінкової підтримки (Positive Behaviour Support, надалі – PBS), коли її зводять до окремих прийомів або індивідуального плану без профілактичної логіки, командної взаємодії, правозорієнтованих та етичних орієнтирів і даними керованого моніторингу. Тому актуальним є теоретичне обґрунтування змісту й структури компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів та визначення педагогічно доцільних підходів до її формування в системі професійної підготовки.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. У вітчизняних працях профілактика девіантної поведінки підлітків розглядається як міжфахова діяльність із залученням школи та сім'ї, а також як напрям професійної підготовки майбутніх фахівців [4]. Уточнюються прояви й чинники девіантної поведінки та окреслюються напрями профілактики і корекції, зокрема в умовах підвищеної стресогенності середовища [1, 127–136; 2, 1935–1948].

У міжнародних дослідженнях PBS описується як персонорієнтована, правозорієнтована і даними керована підтримка, де важливими є етичні процедури участі та згоди і узгодження з нейрорізноманітністю [7; 8; 10]. Окремо систематизовано бар'єри та чинники успішного впровадження, потреби практиків, роль навчання, професійного розвитку та супервізії як механізмів забезпечення якості PBS-практики [9–15]. Доказовість підходу підтверджено оглядом ефективності PBS щодо найскладніших проявів поведінки [17], а для педаго-

гічної площини релевантною є багатоконпонентна логіка опису професійної компетентності у спеціальній освіті [5, 162–167]. Водночас у джерелах переважає фокус на сервісних системах і впровадженні, що актуалізує потребу чіткої операціоналізації компетентності PBS у підготовці майбутніх педагогів і дефектологів через структуру, критерії, освітні практики та педагогічні умови.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати зміст і структуру компетентності з позитивної поведінкової підтримки (PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів та визначити педагогічно доцільні підходи до її формування для профілактики й зниження проблемної поведінки. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження; 2) описати структуру компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів, опираючись на принципи функціонально зорієнтованого розуміння поведінки, навчання альтернативних навичок і змін у середовищі; 3) обґрунтувати критерії й показники (індикатори) сформованості компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів; 4) освітні практики й умови формування компетентності PBS в змісті професійної підготовки майбутніх педагогів та дефектологів. **Методологічними основами дослідження** визначено *компетентнісний, системний і діяльнісний підходи*, що дають змогу розглядати компетентність з позитивної поведінкової підтримки як цілісне багатоконпонентне утворення та як рамку професійних дій майбутнього фахівця. Дослідження також спирається на *гуманістичну, персонорієнтовану та правозорієнтовану* логіку підтримки, а також на принципи профілактичності, функціонально зорієнтованого розуміння поведінки, навчання альтернативних навичок і змін у середовищі як базових орієнтирів PBS. Для розгляду підготовки у закладі вищої освіти застосовано *студентоцентроване навчання* як основу організації освітніх практик, рефлексії та зворот-

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

ного зв'язку. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукових джерел з проблематики PBS та профілактики проблемної поведінки; термінологічний і поняттєво-категоріальний аналіз для уточнення ключових понять і розмежування PBS та PBIS; порівняльно-логічний аналіз для зіставлення споріднених принципів і рівнів підтримки; узагальнення та систематизацію для впорядкування підходів до структури компетентності, освітніх практик і педагогічних умов; операціоналізацію для обґрунтування критеріїв, показників (індикаторів) сформованості компетентності та добору діагностичних засобів оцінювання в професійній підготовці майбутніх педагогів і дефектологів.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній психолого-педагогічній і соціально-педагогічній традиції профілактична робота з дітьми, які демонструють поведінкові труднощі, розглядається як міжфахове завдання, що потребує узгоджених дій педагогів, соціальних педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників. У фокусі науково-практичних узагальнень спеціально наголошується у праці О. Янкович, О. Кікінежди, І. Козубовська, В. Поліщук, Г. Радчук та ін. (2018) питання змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців до превентивної роботи, а також важливість інтеграції зусиль батьків і закладу освіти як умов підтримки дитини в освітньому середовищі [4]. Це уможливує зафіксувати головне – компетентність із позитивної поведінкової підтримки передбачає не ізольовані “дії окремого спеціаліста”, а узгоджену командну роботу та партнерство з батьками й фахівцями супроводу.

Визначаючи міжфаховий характер профілактичної роботи й командні механізми підтримки дитини, важливо уточнити понятійні межі того, що в різних джерелах називають “проблемною” або “девіантною” поведінкою, оскільки ці терміни несуть різний зміст і різний нормативний акцент.

Водночас у сучасних джерелах поряд із терміном “проблемна поведінка” часто використовується поняття “девіантна поведінка”, яке є ширшим і має виразніший нормативно-оцінний акцент. Девіація тлумачиться як негативні форми відхилень, а девіантність особистості – як сукупність засвоєних асоціальних і аморальних поглядів, що не відповідають соціальним очікуванням і з часом можуть закріплюватися як соціальна позиція, ускладнюючи самореалізацію та особистісне зростання (Н. Берегова, А. Шермет, 2025) [1, 127–136]. Описуючи типові прояви девіантної поведінки підлітків, автори пов'язують їх із комплексом сімейних, соціальних та особистісних чинників і називають агресивні форми взаємодії, протиправні дії, вживання психоактивних речовин, а також саморуйнівні форми поведінки [1, 127–136]. Цей підхід важливий як контекст для розмежування термінів: у логіці PBS

“проблемна поведінка” не зводиться до морально-нормативного маркування, а розглядається передусім як така, що порушує освітню взаємодію та безпеку, сигналізує про незадоволені потреби і потребує підтримки на основі функціонального розуміння поведінки, навчання альтернативних навичок і змін у середовищі.

Потреба саме в системній профілактичній логіці додатково підсилюється тим, що умови складних життєвих обставин і тривалої стресогенності середовища можуть ускладнювати адаптацію дітей і супроводжуватися негативними змінами на когнітивному, емоційному й поведінковому рівнях. Зокрема у дослідженні О. Максим, Т. Рябовола (2025) описуються підвищена тривожність, звуження часової перспективи та схильність заміщати реальну активність “втечею у віртуальний простір” [2, 1935–1948]. Це зумовлює ствердження, що підтримка проблемної поведінки в освітньому середовищі має будуватися як послідовна профілактика, а не як епізодичне реактивне реагування.

У міжнародній практиці зокрема у дослідженні А. Fisher, К. Louise, К. Reschke, Р. Kremer, G. Kelly (2024) позитивна поведінкова підтримка (PBS) осмислюється як підхід, спрямований на підвищення якості життя та зменшення застосування обмежувальних практик управління поведінкою. На матеріалі австралійського контексту (NDIS) PBS описується як така, що спирається на персонорізану практику та правозахисну логіку підтримки людей з інвалідністю [11, 1031–1049]. Водночас авторами акцентовано ризик звуження PBS до індивідуального рівня, коли підтримка фінансується переважно як відповідь і застосування обмежувальних практик, а це може зміщувати акценти від профілактичної та системної логіки до реактивного реагування [11, 1031–1049]. Отже, профілактична спрямованість PBS потребує не тільки індивідуального планування підтримки, але й продуманих умов середовища та чіткого розподілу ролей учасників освітнього процесу, які запобігають формуванню проблемної поведінки як відповіді на систематично незадоволені потреби.

Окремої уваги в межах PBS потребує правовий та етичний вимір, насамперед у площині обмежувальних практик і їх зменшення. На матеріалі свідчень Royal Commission into Violence, Abuse, Neglect and Exploitation of People with Disability (2019–2023) показано, що PBS часто позиціонується як підхід, що здатний зменшувати застосування обмежувальних практик. Однак аргументаційний аналіз свідчень і зіставлення з австралійськими дослідженнями виявляють розрив між уявленнями про PBS та наявними доказами: наголошується на недостатній підготовці практиків, відсутності чітко продемонстрованої користі планів поведінкової підтримки для людей з інвалідністю та стійкості проблеми хімічного стресу

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

мування без зрозумілого практичного розв'язання (B. Hayward, 2025) [15, 361–373]. Відповідно, можна зробити висновок, що PBS як підхід має описуватися разом із критеріями якості підготовки фахівця та якості планування підтримки, інакше очікуваний гуманістичний ефект (зокрема щодо зменшення небажаних практик) не є гарантованим.

У суміжній праці S. Harbin, A. Fettig (2023) Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) підкреслюється саме профілактична логіка та рівні підтримки. PBIS описується як рівнева профілактична рамка, що рекомендує доказові стратегії позитивної поведінкової підтримки (PBS) для ефективного адресування і розвитку просоціальних навичок [14, 245–262]. Для нашого дослідження важливо розмежувати ці підходи як споріднені, але не тотожні: PBIS задає структурну логіку рівнів підтримки в освітньому середовищі, тоді як PBS репрезентує змістовий інструментарій підтримки, який може застосовуватися в межах профілактичної рамки. Таке розмежування, на наш погляд, дозволяє уникнути спрощення, коли PBS помилково трактують лише як “індивідуальний план”, відірваний від рівневої профілактики та організації середовища.

Доказова основа PBS у наукових узагальненнях пов'язується із застосуванням поведінкового аналізу для підтримки людей із проблемною поведінкою. В огляді G. LaVigna, T. Willis (2012) окреслюється 12 досліджень, що охопили 423 випадки та показано результативність PBS щодо тяжких і високочастотних проявів, придатність до впровадження як в інституціях, так і в громаді, а також економічну доцільність, можливість навчання фахівців та поширення підходу [17]. Отже, PBS є емпірично підтвердженим підходом, що потребує професійно вивіреної підготовки майбутніх педагогів і дефектологів до коректного застосування.

Сучасні моделі PBS підкреслюють, що практика має бути функціонально зорієнтованою, персоналізованою й узгодженою з правами людини. У рамці PBS Pathway (A. Fisher, K. Louise, M. Dobeck та ін., 2025) елементи індивідуалізованої PBS подають через призму прав людини, поєднавши функціонально зорієнтовані принципи PBS з дослідженнями та законодавчими орієнтирами, а також закріпивши три керівні принципи: практики, засновані на правах людини; системні зміни та практика, поінформована доказами [10, 2948–2959]. У цьому контексті важливо розрізнити PBIS як рівневу систему профілактики та PBS як індивідуалізовану підтримку, що спирається на функціональну оцінку поведінки, узгодження цілей із цінностями людини й постійний моніторинг змін. Відповідно, у нашому дослідженні ми PBS розуміємо як правозорієнтовану й даними керовану підтримку, що поєднує індивідуальні рішення з умовами середовища та профілактичною логікою.

У правозорієнтованій логіці PBS проблемну поведінку розглядають у зв'язку з безпекою, добробутом і ризиком виключення людини з повсякденної участі. Проблемна поведінка – це поведінка, яка за інтенсивністю, частотою або тривалістю становить ризик для людини чи інших і може призводити до виключення з громади. До типових проявів відносять агресію, самоушкодження, руйнування майна, втечі та сексуалізовані або соціально неприйнятні дії [18, 17–34]. Отже, для майбутніх педагогів і дефектологів це означає: проблемна поведінка – не “ярлик”, а об'єкт функціонального аналізу та етично виваженого добору стратегій підтримки.

У сучасних трактуваннях PBS на індивідуальному рівні виокремлюється триєдина основа, яка допомагає узгодити поняття PBS з логікою профілактики. По-перше, PBS є ціннісно керованою та персоналізованою. Її фокус переноситься на гідність, добробут і якість життя, а потреби аналізуються з урахуванням уподобань, сильних сторін, інтересів і цілей людини. По-друге, PBS є оцінювально обґрунтованою та керованою даними, де підтримка вибудовується на функціональному розумінні поведінки, а результативність уточнюється через безперервний моніторинг, включно з показниками соціальної валідності. По-третє, PBS має екологічну й профілактичну логіку, яка орієнтується на зміну проблемних контекстів, формування спроможних середовищ і розвиток компетентностей, що підтримують якість життя [7, 4–22]. У сукупності ці принципи дозволяють уточнити, що PBS розуміється нами як профілактично зорієнтована підтримка, де зменшення проблемної поведінки досягається не “покаранням”, а навчанням альтернатив і змінами в середовищі на основі даних та правозорієнтованих критеріїв.

Попри те, що належна практика PBS описана як така, що має усталені принципи, питання її педагогічної трансляції у навчання, підготовку і професійний розвиток залишається недостатньо визначеним. Це підсилює актуальність уточнення логіки формування компетентності PBS у професійній підготовці майбутніх педагогів і дефектологів, з урахуванням вимог до ролі фахівця як практики позитивної поведінкової підтримки.

Компетентність із позитивної поведінкової підтримки (PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів доцільно трактувати як інтегративне багатоконпонентне утворення, що поєднує цінності, знання, уміння, комунікативну готовність і рефлексивні здібності, які взаємно підсилюють одне одного в реальних ситуаціях підтримки.

Така логіка узгоджується з підходом Т. Цегельник, О. Станіченко, Ю. Силенко (2025) до професійної компетентності у спеціальній освіті, де когнітивний компонент забезпечує науково-практичну основу, емоційно-ціннісний формує гуманістичні

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

орієнтири, комунікативний підтримує взаємодію, регулятивно-поведінковий забезпечує дієвість у складних ситуаціях, а рефлексивний – розвиток і самовдосконалення [5, 162–167].

Додатковою підставою для виокремлення комунікативно-командного компонента є те, що серед ключових бар'єрів PBS-практики фіксуються труднощі залучення та співпраці зі стейкхолдерами, а отже якість підтримки прямо залежить від здатності фахівця узгоджувати позиції і дії різних. Узагаль-

нення щодо індивідуальної PBS також вказують на триєдину основу практики: ціннісну персонорієнтованість, даними керовану оцінювальність і екологічну профілактичну логіку змін у середовищі. Відповідно, структура компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів може бути репрезентована п'ятьма взаємопов'язаними компонентами: ціннісно-етичним, знанневим, операційно-практичним, комунікативно-командним, рефлексивно-оцінювальним (рис. 1).

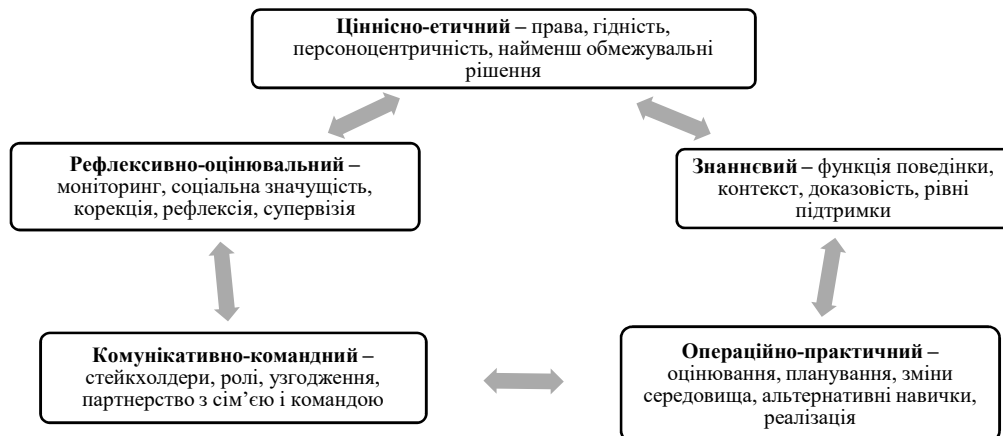


Рис. 1. Структура компетентності з позитивної поведінкової підтримки (PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів: компоненти та змістові характеристики [авторська розробка]

Ціннісно-етичний компонент задає межі прийнятності рішень у підтримці. Він включає орієнтацію на гідність і права людини, персонорієнтованість і мінімізацію обмежень. Цей компонент має бути не декларативним, а закріпленим через навчальні ситуації етичного вибору і чіткі критерії прийнятності стратегій підтримки. *Знанневий компонент* забезпечує науково обґрунтоване та контекстне розуміння поведінки. Він охоплює знання принципів PBS, логіки функціональної оцінки, чинників підтримання поведінкових проявів, ролі середовища й системних чинників, а також розуміння рівнів підтримки та критеріїв добору стратегій. *Операційно-практичний компонент* описує здатність реалізувати підтримку як послідовний процес. Операційно-практичний компонент у підготовці треба будувати як тренування повного циклу PBS у навчальних кейсах і на практиці: від опису поведінки й функціонального аналізу до плану змін у середовищі, навчання альтернатив і процедури моніторингу. *Комунікативно-командний компонент* фіксує, що PBS є командною практикою. Він передбачає двосторонню комунікацію, зрозуміле пояснення цілей і кроків підтримки, узгодження ролей і відповідальностей, налагодження робочих взаємин із персоналом, батьками та фахівцями супроводу, а також залучення адміністративної підтримки. *Рефлексивно-оцінювальний компонент*

відповідає за якість і результативність підтримки. Він включає моніторинг результатів і якості реалізації, оцінку соціальної значущості та прийнятності підтримки, критичне осмислення обраних стратегій, готовність коригувати план на основі даних, використання супервізії та зворотного зв'язку. Рефлексивно-оцінювальний компонент має включати навчання роботи з даними (інтерпретація динаміки, корекція плану), а також формування звички фахової рефлексії через супервізійні формати, аналіз помилок і повторне планування.

Узагальнено, рис. 1 показує, що компетентність PBS поєднує цінності й етику, науково обґрунтовані знання, практичні навички реалізації, командну взаємодію та даними кероване оцінювання і корекцію підтримки. Структура компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів має відображати три базові принципи практики: функціонально зорієнтоване розуміння поведінки, навчання альтернативних навичок і зміни в середовищі. Їх реалізація стає можливою лише за поєднання: ціннісно-етичної правозорієнтованості, знанневої обґрунтованості, операційно-практичної здатності планувати і впроваджувати підтримку, комунікативно-командної готовності працювати зі стейкхолдерами та рефлексивно-оцінювальної спроможності моніторити і коригувати підтримку. Саме така п'ятикомпонентна структура дозволяє цілісно описати готовність май-

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

бутнього фахівця до профілактики й зниження проблемної поведінки у межах PBS.

Емпіричні результати досліджень практиків PBS підкреслюють, що оцінювання сформованості компетентності доцільно вибудовувати так, щоб воно фіксувало не тільки обізнаність із підходом, але й реальну здатність фахівця планувати підтримку, співпрацювати зі стейкхолдерами та забезпечувати якість і реалізованість планів.

Це означає, що критерії, показники та індикато-

ри мають відображати: 1) розуміння функції поведінки, 2) уміння добирати проактивні стратегії, 3) планувати підтримку й оцінювати динаміку, 4) готовність діяти в правовому та етичному полі й забезпечувати участь людини та її близьких у процесі підтримки [18, 17–34].

Розглянемо детальніше критерії, показники (індикатори) та засоби вимірювання сформованості компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії, показники (індикатори) та засоби вимірювання сформованості компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів

| Критерії | Показники (індикатори) | Діагностичні засоби для вимірювання |
|--|--|--|
| <i>Ціннісно-етична та правозорієнтована позиція у PBS</i> | Персоноцентричність, права людини, етична прийнятність рішень, мінімізація обмежень | Ситуаційні завдання з етичним вибором і аргументацією; аналіз кейсу на “найменш обмежувальне рішення”; рубрика оцінювання “етична прийнятність і правозорієнтованість” у плані підтримки; спостереження у симуляції спілкування з дитиною і батьками |
| <i>Знаннєво-аналітична готовність до функціонального розуміння поведінки</i> | Розуміння логіки PBS, функціональної оцінки поведінки, контекстних чинників і рівнів підтримки | Тестові та ситуаційні завдання на логіку PBS і функцію поведінки; аналіз відеокейсів або описів ситуацій з побудовою функціональної гіпотези; мініколоквіум з поясненням “функція поведінки та контекст” |
| <i>Операційно-практична здатність планувати й організувати PBS</i> | Проактивні стратегії, зміни в середовищі, навчання альтернативних умінь, реалізованість плану | Практичне завдання “розробити план PBS” за кейсом з рубрикою якості; оцінювання “повний цикл” від даних до плану; захист плану на семінарі; портфоліо зразків планів та їх доопрацювання після зворотного зв’язку |
| <i>Комунікативно-командна спроможність</i> | Двостороння комунікація, узгодження ролей, доступність пояснення плану, залучення адміністративної підтримки | Рольові симуляції “командна зустріч” з чек-листом взаємодії; оцінювання командного кейсу; взаємооцінювання внеску в командне рішення; аналіз комунікаційних протоколів і плану узгодження дій |
| <i>Рефлексивно-оцінювальна здатність</i> | Даними керована оцінка результативності, соціальна значущість, критичне мислення, готовність до супервізії | Практикум аналізу даних і ухвалення рішень “корекція плану”; рефлексивний щоденник або звіт за кейсом з рубрикою рефлексії; супервізійна сесія або її моделювання з протоколом зворотного зв’язку; оцінювання соціальної значущості результатів |
| <i>Системність застосування PBS як підходу</i> | Цілісність логіки PBS, узгодженість елементів плану, відповідність рамкам компетентності | Комплексний залік за кейсом, який охоплює повний цикл; експертна рубрика “системність і узгодженість”; аналіз помилок, коли студент застосував окремі прийоми без рамки, із доопрацюванням плану |
| <i>Багатовимірність оцінювання та перенос у практику</i> | Охоплення різних результатів і умов перенесення умінь у реальне середовище | Комбінована система оцінювання: знаннєві завдання, практичні плани, симуляції, аналіз даних, портфоліо; завдання на адаптацію плану до різних умов освітнього середовища |

[авторська розробка]

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

Отже, нами конкретизовано операціоналізацію компетентності PBS у підготовці майбутніх педагогів і дефектологів. Для кожного критерію визначено вимірювані критерії, показники (індикатори) та відповідні діагностичні засоби. Запропонована система оцінювання є багатовимірною і практико-орієнтованою: поєднує тести й ситуаційні завдання, розроблення та захист планів PBS, симуляції командної взаємодії, аналіз даних, портфоліо й рефлексивні матеріали. Це забезпечує перевірку не окремих прийомів, а цілісної логіки PBS, включно з етичними орієнтирами, функціональним аналізом поведінки, командною роботою та даними керованою корекцією підтримки.

Ураховуючи, що визначені критерії, показники (індикатори) компетентності PBS передбачають, що підготовка здобувачів має формувати не окремі знання або прийоми, а здатність діяти в повному циклі підтримки. Саме тому освітні практики мають бути організовані як послідовна система, де зміст, тренування дій, практика та оцінювання взаємно підсилюють одне одного і забезпечують перенесення умінь у реальні умови.

З огляду на визначену структуру компетентності та підхід до її оцінювання, далі доцільно конкретизувати, які саме освітні практики у професійній підготовці майбутніх педагогів та дефектологів забезпечують послідовне формування компетентності PBS і зменшують ризик фрагментарного засвоєння окремих прийомів.

Змістові модулі PBS як цілісна рамка професійних дій. Підготовка має включати модулі, що послідовно розкривають: понятійні основи PBS; правозорієнтованість і персонорієнтованість; функціональне розуміння поведінки; планування профілактичних змін у середовищі та навчання альтернативних умінь; організацію впровадження і моніторингу; соціальну значущість результатів і рефлексивну практику. Така модульність важлива, щоб уникнути ризику використання “окремих принципів” без системного розуміння PBS як рамки [6, 1517–1528]. Варіативність форматів навчання (модулі, воркшопи, групове навчання, командний перегляд планів) за наявності ядрового змісту, зосередженого на функціональному аналізі та плануванні підтримки, узгоджується з узагальненнями щодо PBS-навчання [13].

Кейс-аналіз і тренування спостереження та опису поведінки. Для формування знаннево-аналітичної й операційно-практичної готовності доцільні системні вправи з: операційного опису поведінки; виокремлення передумов і наслідків; формулювання гіпотез щодо функції поведінки; добору проактивних стратегій; розроблення фрагментів плану підтримки. Цей блок має завершуватися не “правильною відповіддю”, а обґрунтованим рішенням, яке можна реалізувати та перевірити на даних.

Потребу в багатовимірній логіці навчання і верифікації результатів підкреслено в обговоренні того, що підготовка має враховувати різноманітність підходів, домени результатів і системні чинники, які впливають на навчання та інтерпретацію його ефективності [23].

Моделювання командної взаємодії зі стейкхолдерами. Оскільки практики PBS описують “залучення та співпрацю зі стейкхолдерами” як одну з ключових зон труднощів, у підготовці мають бути регулярні симуляції командних зустрічей і переговорних ситуацій: узгодження цілей; розподіл ролей; представлення плану в доступній формі; досягнення спільних рішень із урахуванням позиції дитини й сім’ї; робота з конфліктами та бар’єрами реалізації [11]. Окремий акцент у цьому блоці має бути на правозорієнтованих діях: персонорієнтована участь, мінімізація обмежень, етичні процедури згоди, включно і правом на відкликання [8; 18].

Практичні завдання під час практики та квазі-професійна діяльність. Формування компетентності PBS потребує завдань, які наближають навчання до реальної професійної діяльності: складання плану підтримки за реальним або наближеним кейсом; проведення спостережень; узгодження дій із керівником практики, командою супроводу та батьками; планування впровадження з урахуванням ресурсних обмежень; фіксація динаміки. Доцільно також вводити продукти, орієнтовані на роль адресата (наприклад, окремі матеріали для педагога, асистента, батьків), що узгоджується з підходом до навчання конкретних умінь, адаптованих під професійну роль [16; 20].

Рефлексивно-оцінювальні практики. Оцінювання в PBS не зводиться до кількісних показників поведінки. Воно має охоплювати соціальну прийнятність і значущість змін. Тому в підготовці доцільні завдання з аналізу не лише даних спостереження, а й описів досвіду людини та сім’ї як легітимних даних для оцінювання результатів підтримки [21]. Окремо має бути передбачений професійний зворотний зв’язок і рефлексивний супровід: практики пов’язують якісну супервізію з підтримкою рефлексивної практики та професійним зростанням [9; 12; 19]. У логіці ЗВО це може поєднуватися з наставництвом і тьюторським супроводом як форматом підтримки індивідуальної освітньої траєкторії та самоорганізації здобувача [3, 83–89; 22, 68–76].

Узагальнено, подані практики формують компетентність PBS як цілісну професійну рамку: модулі задають системність, кейс-аналіз і тренування спостереження розвивають функціональне мислення та планування підтримки, симуляції командної взаємодії забезпечують узгоджені дії зі стейкхолдерами, завдання під час практики переводять уміння в реальні робочі ситуації, а рефлексивно-оцінювальні

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

формати підтримують даними керовану корекцію та професійне зростання.

Водночас сам перелік практик не гарантує результативності. Їх ефект залежить від того, за яких педагогічних умов вони інтегровані в освітній процес, наскільки забезпечено послідовність, ресурсну підтримку, супровід і узгоджені критерії якості – тому далі окреслимо педагогічні умови формування компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів.

I педагогічною умовою визначаємо – системна інтеграція PBS у програму підготовки як наскрізної рамки професійних дій. PBS має бути закріплена в освітньому плані як послідовна логіка професійних рішень, а не як окремі теми або прийоми. Це передбачає узгодженість змісту між дисциплінами, чітку послідовність опанування ключових понять і дій, визначені очікувані результати навчання та їх відповідність структурі компетентності PBS, а також нормативне “закриття” етичних і правозорієнтованих орієнтирів у програмних документах.

II педагогічною умовою визначаємо – забезпечення повного циклу формування вмінь PBS через послідовне нарощування складності та перевірку переносності. Результативність підготовки досягається тоді, коли кожен елемент компетентності відпрацьовується у зв'язці знання, застосування, перевірка на даних, корекція, а завдання будуються від простіших до комплексних. Обов'язковою є наявність критеріїв якості виконання, фіксація прогресу та оцінювання здатності здобувача переносити алгоритм PBS у різні освітні ситуації з урахуванням контекстних обмежень.

III педагогічною умовою визначаємо – організація підготовки як командної професійної взаємодії з чіткими ролями, відповідальністю та правилами комунікації. PBS вимагає освітнього середовища, де взаємодія зі стейкхолдерами не є епізодичною, а виступає системною складовою підготовки. Для цього потрібні усталені механізми узгодження цілей і ролей, стандарти доступного представлення рішень, алгоритми вирішення розбіжностей і підтримка адміністративного рівня. Окремо має бути нормативно закріплена правозорієнтована комунікація: участь дитини й сім'ї, етичні процедури згоди, мінімізація обмежень.

IV педагогічною умовою визначаємо – безперервний професійний супровід і контроль якості сформованих рішень на основі зворотного зв'язку та даних. Підготовка має включати регулярні процедури зворотного зв'язку, що підтримують рефлексію, виправлення помилок і підвищення якості рішень: супровід наставника або супервізора, стандартизовані рубрики оцінювання, вимоги до документування рішень і результатів, а також механізми перегляду планів підтримки. Важливо оцінювати не тільки зміни поведінкових показників, а й соціальну

значущість і прийнятність рішень. Це забезпечує етичну вивіреність та професійну відповідальність.

Отже, часткове повторення змісту між описом освітніх практик і педагогічних умов є методично виправданим, оскільки ці блоки виконують різні функції. Освітні практики конкретизують, які освітні формати забезпечують формування компетентності PBS, тоді як педагогічні умови фіксують вимоги до їх упровадження – послідовність і обов'язковість в освітньому плані, ресурсне та організаційне забезпечення, узгоджені критерії якості, механізми супроводу й контролю результатів.

Висновки. У статті обґрунтовано, що профілактика й зниження проблемної поведінки в освітньому середовищі є міжфаховим завданням і мають реалізовуватися як командна практика з партнерством зі сім'єю та фахівцями супроводу. Концептуально уточнено термінологічні межі: “проблемна поведінка” в логіці PBS не трактується як морально-нормативний ярлик, а розуміється функціонально – як сигнал про незадоволені потреби та порушення освітньої взаємодії і безпеки, що потребує підтримки через навчання альтернативних навичок і зміни в середовищі. Показано, що профілактична спрямованість PBS може знецінюватися, коли підхід зводять до індивідуального плану й реактивного реагування, тому наголошено на правовому та етичному вимірі, зокрема у площині мінімізації обмежувальних практик і вимог до якості підготовки практиків. У роботі запропоновано авторське трактування компетентності PBS як інтегративного багатокомпонентного утворення та подано її структуру з п'яти взаємопов'язаних компонентів. Розроблено операціоналізацію сформованості компетентності через критерії, показники (індикатори) із відповідними діагностичними засобами, причому підкреслено доцільність багатовимірного оцінювання, яке фіксує не тільки обізнаність, але й здатність діяти в повному циклі PBS, співпрацювати зі стейкхолдерами та коригувати підтримку на основі даних і зворотного зв'язку. Також систематизовано освітні практики формування компетентності й виокремлено чотири педагогічні умови результативності, які задають вимоги до інтеграції PBS у програму підготовки, нарощування складності й переносності вмінь, командної організації взаємодії та безперервного професійного супроводу.

Перспективами подальших розвідок доцільно емпірично перевірити запропоновану структуру компетентності PBS та валідизувати інструменти оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Н., Шеремет А. Девіантна поведінка у підлітків: причини, прояви, шляхи профілактики та корекції. *Psychology Travelogs*. 2025. Вип. 1. С. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-14>

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ
ПОВЕДІНКИ**

2. Максим О.В., Рябовол Т.А. Профілактика девіацій розвитку особистості у період післявоєнного відновлення. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 4 (44). С. 1935–1948. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4\(44\)-1935-1948](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1935-1948)
3. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 5 (213). С. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838>
4. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід: монографія / О. Янкович, О. Кікінежді, І. Козубовська, В. Полішук, Г. Радчук та ін. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2018. 300 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/20076> (дата звернення: 22.02.2026)
5. Цегельник Т.М., Станіченко О.Ф., Силенко Ю.В. Особливості формування соціально-психологічної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. Вип. 101. С. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28>
6. Alsawat E.E., Bagadood N.H., Sulaimani M.F. Positive Behavior Support for Children with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia: Insights and Expectations. *American Journal of Health Behavior*. 2024. № 48(6). pp. 1517–1528. DOI: <https://doi.org/10.5993/AJHB.48.6.4>
7. Bambara L.M., Dueñas A.D., Dwyer P. Positive behaviour support and the neurodiversity perspective. *International Journal of Positive Behavioural Support*. 2025. № 15(1). pp. 4–22.
8. Breaux C.A., Smith K. Assent in applied behaviour analysis and positive behaviour support: ethical considerations and practical recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*. Taylor and Francis Ltd. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2144969>
9. Dunworth C., Mahon D., McSharry J., Holloway J., Lydon H. Barriers and facilitators to practitioners' implementation of positive behavior support practice in social care organizations in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*. 2024. № 28(3). pp. 789–807. DOI: <https://doi.org/10.1177/17446295231178073>
10. Fisher A., Louise K., Dobek M., McRae J., Clissold M., Reschke K., Freeman R. A positive behaviour support practice framework for disability and community services in Australia that prioritises human rights and evidence-based practices. *Disability and Rehabilitation*. Taylor and Francis Ltd. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638288.2024.2402079>
11. Fisher A., Louise K., Reschke K., Kremer P., Kelly G. Positive behaviour support under the National Disability Insurance Scheme in Australia: Barriers, enablers and support needs from the perspective of practitioners. *Australian Journal of Social Issues*. 2024. № 59(4). pp. 1031–1049. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajs4.316>
12. Goodall S., Bellon M., Fisher A. Clinical supervision in positive behaviour support: A brief report on the perspectives of practitioners in Australia. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2024. № 49(4). pp. 501–505. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2024.2350704>
13. Hall J.R., Newton D., McVilly K., McKay-Brown L., Hayward B., Uljarevic M. How We Might Best Develop and Deliver Training and Professional Development in Positive Behaviour Support: A Systematic Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2025. № 22(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.70002>
14. Harbin S.G., Fetting A. Equipping EI Practitioners in Using PBS Strategies to Support Families With Addressing Challenging Behaviors: A Mixed Methods Pilot Study. *Journal of Research in Childhood Education*. 2023. № 37(2). pp. 245–262. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2075497>
15. Hayward B.A., Poed S., McKay-Brown L., McVilly K.R. Introducing positive behaviour support (PBS) into disability services for successful adoption: A synthesised systematic review. *British Journal of Learning Disabilities*. 2021. № 49(2). pp. 145–161. DOI: <https://doi.org/10.1111/bld.12363>
16. Kincaid D., George H.P., Childs K. Review of the positive behavior support training curriculum: Supervisory and direct support editions. *Journal of Positive Behavior Interventions*. SAGE Publications Inc. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/10983007060080030701>
17. Lavigna G.W., Willis T.J. The efficacy of positive behavioural support with the most challenging behaviour: The evidence and its implications. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2012. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.696597>
18. Leif E.S., Subban P., Sharma U., Fox R. “I Look at Their Rights First”: Strategies Used by Australian Behaviour Support Practitioners’ to Protect and Uphold the Rights of People with Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. 2024. № 8(1). pp. 17–34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00355-0>
19. Michaels C.A., Brown F., Mirabella N. Personal paradigm shifts in PBS experts: Perceptions of treatment acceptability of decelerative consequence-based behavioral procedures. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2005. № 7(2). pp. 93–108. DOI: <https://doi.org/10.1177/10983007050070020101>
20. O’Neill S., Stephenson J. The use of functional behavioural assessment for students with challenging behaviours: Current patterns and experience of Australian practitioners. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2010. № 10. pp. 65–82.
21. Osgood T. Commentary on “‘In celebration: Living a life through Positive Behaviour Support.’” *Tizard Learning Disability Review*. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1108/13595471211218794>
22. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*. 2024. № 10(1). pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>
23. Tomlinson S.R.L. Commentary on “a logic model for the implementation of a regional workforce strategy in positive behavioural support.” *Tizard Learning Disability Review*. Emerald Group Holdings Ltd. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2021-0020>

REFERENCES

1. Berehova, N. & Sheremet, A. (2025). Deviantna povedinka u pidlitkiv: prychny, proiavy, shliakhy profilaktyky ta korektsii [Deviant behavior in adolescents: Causes, manifestations, ways of prevention and correction]. *Psychology Travelogs*, No. 1, pp. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-14> [in Ukrainian].
2. Maksym, O.V. & Riabovol, T.A. (2025). Profilaktyka deviiatsii rozvytku osobystosti u period pislivoiennoho vidnovlennia [Prevention of personality development deviations during the post-war recovery period]. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, No. 4(44), pp. 1935–1948. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4\(44\)-1935-1948](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1935-1948) [in Ukrainian].

3. Samoilenko, O.A., Mirshuk, O.Ye. & Sylenko, Y.V. (2023). Profesiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvitho-naukovoho prostoru ZVO [Professional and pedagogical training of a specialist in the context of modern realities of the open educational and scientific space of a higher education institution]. *Youth & market*, No. 5(213), pp. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838> [in Ukrainian].
4. Yankovych, O., Kikinezhdzi, O., Kozubovska, I., Polishchuk, V., Radchuk, H., et al. (2018). Teoriia ta praktyka profilaktychnoi roboty z ditmy, skhylnymy do deviantnoi povedinky: ukrainskyi i mizhnarodnyi dosvid [Theory and practice of preventive work with children prone to deviant behavior: Ukrainian and international experience]. Monohrafiia. Ternopil, 300 p. Available at: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/20076> (Accessed 22 Feb. 2026). [in Ukrainian].
5. Tsehelnik, T.M., Stanichenko, O.F. & Sylenko, Y.V. (2025). Osoblyvosti formuvannia sotsialno-psykhologichnoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity [Peculiarities of forming socio-psychological competence in future specialists in special education]. *Pedagogy of Forming a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, No. 101, pp. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28> [in Ukrainian].
6. Alsawat, E.E., Bagadood, N.H. & Sulaimani, M.F. (2024). Positive Behavior Support for Children with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia: Insights and Expectations. *American Journal of Health Behavior*, No. 48(6), pp. 1517–1528. DOI: <https://doi.org/10.5993/AJHB.48.6.4> [in English].
7. Bambara, L.M., Dueñas, A.D. & Dwyer, P. (2025). Positive behaviour support and the neurodiversity perspective. *International Journal of Positive Behavioural Support*, No. 15(1), pp. 4–22. [in English].
8. Breaux, C.A. & Smith, K. (2023). Assent in applied behaviour analysis and positive behaviour support: ethical considerations and practical recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2144969> [in English].
9. Dunworth, C., Mahon, D., McSharry, J., Holloway, J. & Lydon, H. (2024). Barriers and facilitators to practitioners' implementation of positive behavior support practice in social care organizations in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, No. 28(3), pp. 789–807. DOI: <https://doi.org/10.1177/17446295231178073> [in English].
10. Fisher, A., Louise, K., Dobek, M., McRae, J., Clissold, M., Reschke, K., Freeman, R. (2025). A positive behaviour support practice framework for disability and community services in Australia that prioritises human rights and evidence-based practices. *Disability and Rehabilitation*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638288.2024.2402079> [in English].
11. Fisher, A., Louise, K., Reschke, K., Kremer, P. & Kelly, G. (2024). Positive behaviour support under the National Disability Insurance Scheme in Australia: Barriers, enablers and support needs from the perspective of practitioners. *Australian Journal of Social Issues*, No. 59(4), pp. 1031–1049. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajs4.316> [in English].
12. Goodall, S., Bellon, M. & Fisher, A. (2024). Clinical supervision in positive behaviour support: A brief report on the perspectives of practitioners in Australia. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, No. 49(4), pp. 501–505. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2024.2350704> [in English].
13. Hall, J.R., Newton, D., McVilly, K., McKay-Brown, L., Hayward, B. & Uljarevic, M. (2025). How We Might Best Develop and Deliver Training and Professional Development in Positive Behaviour Support: A Systematic Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, No. 22(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.70002> [in English].
14. Harbin, S.G. & Fetting, A. (2023). Equipping EI Practitioners in Using PBS Strategies to Support Families With Addressing Challenging Behaviors: A Mixed Methods Pilot Study. *Journal of Research in Childhood Education*, No. 37(2), pp. 245–262. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2075497> [in English].
15. Hayward, B.A., Poed, S., McKay-Brown, L. & McVilly, K.R. (2021). Introducing positive behaviour support (PBS) into disability services for successful adoption: A synthesised systematic review. *British Journal of Learning Disabilities*, No. 49(2), pp. 145–161. DOI: <https://doi.org/10.1111/bl.12363> [in English].
16. Kincaid, D., George, H.P. & Childs, K. (2006). Review of the positive behavior support training curriculum: Supervisory and direct support editions. *Journal of Positive Behavior Interventions*. DOI: <https://doi.org/10.1177/10983007060080030701> [in English].
17. Lavigna, G.W. & Willis, T.J. (2012). The efficacy of positive behavioural support with the most challenging behaviour: The evidence and its implications. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.696597> [in English].
18. Leif, E.S., Subban, P., Sharma, U. & Fox, R. (2024). “I Look at Their Rights First”: Strategies Used by Australian Behaviour Support Practitioners’ to Protect and Uphold the Rights of People with Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, No. 8(1), pp. 17–34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00355-0> [in English].
19. Michaels, C.A., Brown, F. & Mirabella, N. (2005). Personal paradigm shifts in PBS experts: Perceptions of treatment acceptability of decelerative consequence-based behavioral procedures. *Journal of Positive Behavior Interventions*, No. 7(2), pp. 93–108. DOI: <https://doi.org/10.1177/10983007050070020101> [in English].
20. O’Neill, S. & Stephenson, J. (2010). The use of functional behavioural assessment for students with challenging behaviours: Current patterns and experience of Australian practitioners. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, No. 10, pp. 65–82. [in English].
21. Osgood, T. (2012). Commentary on “‘In celebration: Living a life through Positive Behaviour Support.’” *Tizard Learning Disability Review*. DOI: <https://doi.org/10.1108/13595471211218794> [in English].
22. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, No. 10(1), pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68> [in English].
23. Tomlinson, S.R.L. (2021). Commentary on “a logic model for the implementation of a regional workforce strategy in positive behavioural support.” *Tizard Learning Disability Review*. DOI: <https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2021-0020> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 23.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026