

КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ SMART-ЦІЛЕЙ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Мартинчук Олена Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
<https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>

Researcher ID: <https://www.researchgate.net/profile/Olena-Martynchuk>

Scopus Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57219112921>

Ганевіч Софі Марі,

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
<https://orcid.org/0009-0003-7750-3570?lang=en>

Салюк Світлана Іванівна,

фахівець (консультант) Грицівського інклюзивно-ресурсного центру
Шепетівського району Хмельницької області,
випускниця ОПП «Стратегії і практики інклюзивного навчання»
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
<https://orcid.org/0009-0001-3404-6205>

У статті представлено результати емпіричного дослідження рівня сформованості компетентності команди психолого-педагогічного супроводу щодо формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами в умовах інклюзивної освіти. Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення якості індивідуального планування в межах індивідуальної програми розвитку (ІПР), де чіткість, вимірюваність і реалістичність цілей визначають ефективність супроводу. Метою дослідження було визначення рівня теоретичної обізнаності, практичної готовності та мотиваційної налаштованості членів команди супроводу щодо застосування SMART-підходу. Визначено три критерії оцінювання компетентності: теоретико-когнітивний, практико-діяльнісний і мотиваційно-ціннісний. Дослідження здійснювалося методом анкетування (29 запитань) серед 22 педагогічних працівників і фахівців інклюзивно-ресурсного центру. Обробка результатів проводилася із застосуванням кількісного та якісного аналізу.

Узагальнення результатів дослідження дозволило констатувати, що рівень сформованості компетентності команди супроводу щодо застосування SMART-цілей є переважно середнім. Теоретична обізнаність не завжди трансформується у стійкі практичні навички формулювання вимірюваних і часово окреслених цілей. Водночас позитивна мотиваційна складова створює передумови для впровадження програм підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток практичних умінь застосування SMART-технології в межах ІПР. Отримані дані підтверджують доцільність розроблення практико-орієнтованої програми підвищення кваліфікації, спрямованої на формування навичок формулювання, інтеграції та коригування SMART-цілей у межах ІПР.

Ключові слова: інклюзивна освіта, ІПР, SMART-цілі, команда супроводу, компетентність, цілепокладання.

Martynchuk Olena, Ganevitch Sophie, Saliuk Svitlana. Evaluating the competence of the psychological and pedagogical support team in formulating smart goals for children with special education needs: results of an empirical study

The article presents the findings of an empirical study examining the competence of psychological and pedagogical support teams in developing and implementing SMART goals for children with educational needs in inclusive education settings. The relevance of the study stems from the need to enhance the quality of individualised planning within the Individual Support Plan (ISP), where the clarity, measurability, and feasibility of goals directly influence the effectiveness of support services.

The study aimed to assess the level of theoretical knowledge, practical readiness, and motivational engagement of support team members in applying the SMART approach. Competence was evaluated at three levels: theory (knowledge about the approach), practice (ability to implement the approach), and motivation (to implement the approach). Data were collected through a 29-item questionnaire completed by 22 teachers and specialists from an inclusive resource center. The findings were analysed using both quantitative and qualitative methods.

The results indicate that the overall level of competence in applying SMART goals is predominantly moderate. While participants generally demonstrate sufficient theoretical understanding, this knowledge does not consistently translate into well-developed practical skills for formulating measurable and time-bound goals. At the same time, a strong motivational component provides a favorable foundation for targeted professional development initiatives aimed at strengthening practical competencies in the use of SMART-based planning within the ISP framework.

The findings support the need to design and implement practice-oriented professional development programmes focused on improving skills in formulating, integrating, and refining SMART goals within individualised programme planning.

Key words: inclusive education, Individual Support Plan (ISP), SMART goals, team around the child, competence, goal-setting.

Вступ. Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні характеризується зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами та освітніми труднощами в закладах загальної середньої освіти. Це актуалізує необхідність удосконалення діяльності команд психолого-педагогічного супроводу, які забезпечують розроблення та реалізацію індивідуальної програми розвитку дитини. Однією з ключових умов ефективності такого супроводу є чітке, структуроване та результативне цілепокладання, що орієнтується на реальні потреби, можливості та потенціал дитини.

У міжнародній практиці індивідуального планування розвитку широко застосовується технологія SMART-цілей, що передбачає формулювання цілей відповідно до критеріїв конкретності, вимірюваності, досяжності, релевантності та визначеності в часі (А. Б. Заплатинська, С. М. Ганевич, Н. М. Компанець, І. В. Луценко, О. В. Мартинчук, С. О. Салюк, Т. В. Скрипник, В. С. Elder, С. E. Rood., M. L. Damiani, S. Rakar et al, A. Blasko et al).

Використання цього підходу в освітньому процесі дозволяє підвищити якість планування, забезпечити прозорість моніторингу результатів та узгодженість дій усіх учасників команди супроводу. Водночас в українській системі інклюзивної освіти технологія SMART поки що не набула системного впровадження. Це зумовлено як нормативними, так і організаційно-методичними чинниками, зокрема недостатнім рівнем професійної підготовки фахівців до її практичного застосування.

Матеріали та методи. Метою емпіричного дослідження було визначення рівня сформованості компетентності команди супроводу щодо формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами. Дослідження передбачало розв'язання таких завдань: розроблення критеріїв і показників сформованості компетентності команди супроводу у сфері застосування SMART-цілей; добір та апробацію діагностичного інструментарію; проведення анкетування членів команди супроводу; здійснення кількісного та якісного аналізу одержаних результатів; визначення рівня обізнаності та практичної готовності фахівців до формування й реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами.

Для досягнення поставленої мети було розроблено систему критеріїв і показників, що забезпечують комплексну діагностику сформованості досліджуваної компетентності. Виокремлено три взаємопов'язані критерії:

– *теоретико-когнітивний критерій* характеризує обсяг і глибину знань щодо сутності SMART-підходу та алгоритму формування SMART-цілей у контексті ІПР. Його показниками визначено: розуміння змісту SMART-компонентів; знання послідовності формулювання довгострокових і короткострокових цілей; усвідомлення ролі індикаторів досягнення;

– *практико-діяльнісний критерій* відображає сформованість умінь застосовувати SMART-технологію у професійній діяльності. Показниками виступали: уміння формулювати SMART-цілі розвитку дитини з освітніми труднощами; здатність інтегрувати їх в ІПР; уміння коригувати цілі відповідно до динаміки розвитку дитини;

– *мотиваційно-ціннісний критерій* характеризує ставлення до індивідуалізації навчання та усвідомлення значущості SMART-підходу. Показниками слугували: позитивне ставлення до використання SMART-цілей; розуміння їх ролі у підвищенні ефективності освітнього процесу; готовність до активної участі в їх розробленні в межах командної взаємодії.

Структура емпіричного дослідження передбачала співвіднесення визначених критеріїв із показниками та методами діагностики. Основним методом збору емпіричних даних було анкетування як метод педагогічного дослідження, що дає змогу оперативно отримати інформацію про рівень знань, умінь, ставлень та професійної готовності респондентів. Анкетування передбачало використання впорядкованої системи запитань, що забезпечує стандартизованість збирання даних і можливість їх подальшої кількісної обробки.

До вибірки увійшли члени команд психолого-педагогічного супроводу закладів освіти Грицівської громади Шепетівського району Хмельницької області. З огляду на те, що дослідження проводилося у малокомплектних закладах, розташованих на значній відстані один від одного, анкетування здійснювалося дистанційно. Такий формат забезпечив доступність участі, можливість самостійного вибору часу для відповідей і підвищив організаційну ефективність збору даних. Анкета складалася з чотирьох блоків: перший блок (6 запитань) був спрямований на виявлення рівня теоретичних знань щодо сутності та алгоритму формування SMART-цілей; другий блок (13 запитань) діагностував практико-діяльнісний компонент і включав завдання на формулювання цілей, оцінювання їх відповідності SMART-критеріям та інтеграцію в ІПР; третій блок (7 запитань) визначав мотиваційно-ціннісні орієнтації респондентів щодо використання SMART-підходу; четвертий блок (3 запитання) охоплював соціально-професійні характеристики респондентів. Загалом анкета містила 29 запитань відкритого та закритого типу, зокрема із застосуванням шкал оцінювання.

Обробка результатів здійснювалася методами кількісного та якісного аналізу. Кількісна обробка передбачала визначення відсоткових показників і розподіл респондентів за рівнями сформованості компетентності (високий, середній, низький). Якісний аналіз полягав в інтерпретації змісту відкритих відповідей, виявленні типових труднощів у формулюванні SMART-цілей та узагальненні професійних позицій членів команди супроводу. Застосована система критеріїв, показників і методів забезпечила комплексну діагностику рівня сформованості компетентності щодо формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами й створила підґрунтя для подальшого розроблення програми професійного розвитку.

Результати дослідження. Емпіричне дослідження було спрямоване на визначення рівня сформованості компетентності команди психолого-педагогічного супроводу щодо формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами. Результати подано відповідно до трьох критеріїв: теоретико-когнітивного, практико-діялісного та мотиваційно-ціннісного.

Вибірку склали педагогічні працівники закладів освіти Грицівської громади Шепетівського району Хмельницької області: педагогічні працівники одного опорного закладу загальної середньої освіти та однієї малокомплектної гімназії (16 осіб), педагогічні працівники закладів дошкільної освіти громади (2 особи), а також фахівці інклюзивно-ресурсного центру, які є постійними учасниками різних команд психолого-педагогічного супроводу (4 особи). Загальна кількість учасників дослідження становила 22 особи.

Аналіз анкетних даних засвідчив, що більшість учасників мають значний загальний педагогічний стаж: 70% опитаних вказали на тривалий досвід педагогічної діяльності. Водночас стаж роботи у сфері інклюзивної освіти виявився нижчим: у 55% респондентів досвід роботи саме в інклюзивному середовищі є меншим, ніж загальний педагогічний стаж. Така розбіжність є важливою для інтерпретації результатів, оскільки компетентність щодо SMART-цілей у межах ІПР та командного супроводу дітей з освітніми труднощами потребує спеціалізованих знань і систематичного практичного відпрацювання. Отже, вибірка поєднує значний загальний педагогічний досвід із відносно менш тривалою практикою інклюзивного супроводу. Це створює типову для малих громад ситуацію: базові педагогічні уявлення сформовані, однак інструментальні механізми індивідуалізації, зокрема SMART як технологія цілепокладання, потребують цілеспрямованого розвитку.

Результати за теоретико-когнітивним критерієм. Теоретико-когнітивний критерій передбачав оцінювання обсягу та глибини знань респондентів щодо сутності SMART-підходу, його значення в освітньому процесі й розуміння алгоритму формування SMART-цілей у роботі з дитиною з освітніми труднощами.

На запитання “Чи можете Ви пояснити сутність SMART-підходу до постановки цілей та його значення в освітньому процесі?” більшість учасників (59,1%) вказали, що мають лише загальне уявлення без глибокого розуміння критеріїв і без упевненого опису практичного застосування. Ще 27,3% респондентів продемонстрували поверхневі знання або не змогли пояснити сутність підходу, що відображає потребу в методичних прикладах застосування SMART у роботі з дітьми з освітніми труднощами, зокрема під час планування індивідуальних цілей в ІПР. Високий рівень володіння SMART показали 9,1% опитаних, які здатні назвати складники SMART та обґрунтувати їх значення в контексті індивідуалізації навчання. Отже, усвідомлене й упевнене використання SMART у педагогічній практиці поки що залишається радше винятком, ніж типовою практикою командної роботи.

Водночас базове розуміння цілі як очікуваного результату є сформованим: 100% респондентів погодилися з твердженням, що ціль – це індивідуальний очікуваний результат у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок та поведінці учня. Це створює позитивне підґрунтя для впровадження SMART, оскільки підхід також акцентує конкретність результату й можливість перевірки його досягнення.

Відповіді на запитання щодо визначення твердження, яке найбільш повно відображає сутність технології SMART, засвідчили фрагментарність розуміння: 54,5% пов'язали SMART з процесом формування перспективних цілей і завдань розвитку дитини, тобто сприймають його як інструмент планування напрямів розвитку; 27,3% інтерпретували SMART як інструмент цілеспрямованого розвитку сфер, у яких дитина має труднощі, з переважним корекційно-розвивальним акцентом; 18,2% звузили SMART до “індивідуального очікуваного результату”, не відображаючи процедури формулювання цілей. Отже, SMART нерідко сприймається як загалом “правильне планування”, а не як технологія з чіткими правилами.

Правильну відповідь щодо значення абревіатури SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) обрали 59,1% респондентів. Водночас 40,9% продемонстрували неповне або некоректне розуміння, пов'язуючи SMART із загальними характеристиками “структурованості” чи “практичності”. Це вказує на потребу уточнення змісту кожного компонента, зокрема Measurable та Time-bound, які найчастіше втрачаються у практиці постановки цілей.

Щодо розуміння послідовності етапів формування SMART-цілей 50% респондентів повідомили про загальні знання без чіткої послідовності дій; 18,2% знайомі з окремими етапами, але не можуть їх детально пояснити; 18,2% зазначили, що не знайомі з алгоритмом; лише 13,6% продемонстрували високий рівень і здатність послідовно пояснити логіку формування SMART-цілей. Дані відкритого запитання підтвердили неоднорідність: близько 25% чітко назвали всі критерії SMART і намагалися пояснити їх послідовність; приблизно 35% частково описували кроки або змішували SMART із загальними педагогічними діями; близько 40% не змогли надати змістовної відповіді. Отже, за теоретико-когнітивним критерієм виявлено розрив між загальним знайомством із терміном SMART і системним розумінням його складових та алгоритму застосування.

Результати за практико-діяльним критерієм. Практико-діяльний критерій охоплював здатність застосовувати SMART-технологію у практичній діяльності: розпізнавати SMART-цілі, самостійно їх формулювати, визначати конкретність, вимірюваність, досяжність і релевантність, інтегрувати цілі в ІПР та коригувати їх за результатами моніторингу.

У завданні на розпізнавання SMART-цілі у запропонованому кейсі (дитина 6 років має труднощі з виконанням інструкцій учителя) 77,3% респондентів правильно обрали варіант, що містив усі компоненти SMART. 22,7% обрали формулювання, яке загалом відображало потреби дитини, однак не відповідало SMART-критеріям через відсутність вимірюваності, конкретики та часових обмежень. Це означає, що більшість педагогів здатні впізнавати SMART-цілі, однак частина респондентів у виборі керується загальною “правильністю” змісту, а не критеріальними ознаками SMART.

У завданні на самостійне формулювання SMART-цілі для дитини з труднощами концентрації уваги 27% респондентів продемонстрували високий рівень, сфор-

мулювавши ціль із конкретною поведінковою дією, чіткими показниками вимірювання та визначеним терміном. 36% показали часткове розуміння: ціль містила окремі компоненти SMART, проте потребувала уточнення вимірюваності (частоти, кількості спроб, відсотка виконання) та часових меж. 37% продемонстрували недостатню готовність, обмежившись загальними побажаннями або не сформулювавши ціль. Отже, самостійне конструювання SMART-цілей є складнішим, ніж їх розпізнавання, а найбільш проблемними компонентами залишаються вимірюваність і часові рамки.

На запитання щодо базових сфер розвитку для визначення довгострокових цілей (безпека життя, комунікативні, соціальні, академічні навички та самостійність) понад 90% респондентів відповіли ствердно. Ранжування сфер за значущістю показало пріоритет безпеки, соціалізації та комунікації, тоді як академічні навички частіше оцінювалися як менш пріоритетні порівняно з базовими життєвими компетентностями. Це свідчить про орієнтацію педагогів на забезпечення включення дитини в середовище та підтримку її соціальної автономії.

Запитання щодо першого кроку SMART-підходу показало, що 68–70% респондентів правильно визначили необхідність починати з оцінювання освітніх потреб і збору інформації про дитину. Близько 18% вважали першим кроком узгодження мети з батьками, 13,6% обрали варіант “формулювання загальної мети”. Отже, більшість педагогів розуміють важливість діагностичного етапу, однак частина респондентів демонструє змішування етапів або надто загальне бачення процесу SMART-планування.

Компонентний аналіз SMART виявив нерівномірність сформованості окремих умінь. За критерієм конкретності 63,6% правильно визначили більш конкретну ціль, тоді як 36,4% обрали узагальнені формулювання. За критерієм вимірюваності 54,5% правильно визначили ціль із кількісними показниками, а 45,5% обрали оціночні, нефіксовані формулювання. За критерієм досяжності 54,5% обрали реалістичну ціль, 27% визначили завищено узагальнену ціль як реалістичну, ще близько 18% обрали явно нереалістичні варіанти. Водночас за критерієм релевантності 81,8% респондентів обрали ціль, що відповідає потребам дитини, а 18,2% обрали нерелевантні або завищені цілі. У комплексному завданні 54,5% обрали повний SMART-варіант, тоді як 45,5% обрали формулювання з пропущеними компонентами, найчастіше часовими межами або вимірюваністю.

Найбільшою складністю у формулюванні SMART-цілей 91% респондентів назвали недостатнє розуміння методики SMART. Додатково 41% відзначили дефіцит часу, 31,8% – складність оцінювання результатів, 27,3% – недостатність командної взаємодії (сума відсотків перевищує 100% через можливість вибору кількох відповідей). Кейс щодо недосагнення SMART-цілі показав переважно конструктивну стратегію: 81,8% обрали корекцію або адаптацію цілі відповідно до реального рівня дитини, приблизно 9% – рішення “дати ще час” без зміни умов, поодинокі відповіді стосувалися радикальних рішень. У відкритому завданні щодо при-

кладу SMART-цілі для труднощів читання близько 45% запропонували приклади з основними компонентами SMART, однак частина респондентів не конкретизувала вимірюваність, а близько 20% не подали конкретного прикладу або відповідали узагальнено.

Узагальнений аналіз практико-діяльнісного критерію засвідчив, що високий рівень практичного володіння SMART як стабільна характеристика в опитаній групі не зафіксований. 60% респондентів демонструють середній рівень, а 40% – низький. Найтипівіші труднощі стосуються встановлення показників вимірюваності, визначення часових меж, фіксації прогресу, а також дефіциту часу і методичних прикладів.

Результати за мотиваційно-ціннісним критерієм. Мотиваційно-ціннісний критерій охоплював ставлення педагогів до SMART-цілей як інструменту індивідуалізації навчання, усвідомлення значущості підходу та готовність до командної взаємодії під час постановки цілей. Узагальнені результати показали, що 40% респондентів мають високий рівень мотиваційної готовності, 50% – середній, 10% – низький. Високу готовність брати участь у формулюванні SMART-цілей у складі команди супроводу зазначили 54,5% респондентів, часткову – 40,9%, неготовність – 4,6%. Провідним мотивом участі для 68,2% є можливість зробити особистий внесок у розвиток дитини; 18,2% мотивує командна робота; 13,6% – адміністративна вимога або посадові обов’язки. Отже, у більшості респондентів домінує внутрішня мотивація, що є сприятливою умовою для впровадження SMART-підходу, однак частина педагогів потребує підтримки для переходу від позитивного ставлення до впевнених практичних дій.

Отже, рівень обізнаності команди щодо SMART-підходу загалом є середнім: більшість учасників знайомі з поняттям SMART, проте знання про складники й алгоритм формування SMART-цілей часто є фрагментарними. Практичні навички формулювання SMART-цілей сформовані недостатньо, а найбільш уразливими компонентами залишаються вимірюваність і часові межі. Водночас педагоги демонструють достатньо високий рівень орієнтації на релевантність цілей потребам дитини (81,8%) і переважно обирають адекватну стратегію коригування цілей у разі недосагнення (81,8%), що є позитивною передумовою для розвитку компетентності. Мотиваційна готовність переважно позитивна, однак для значної частки респондентів необхідні методичні опори та практичні формати командної взаємодії.

Висновки. Результати емпіричного дослідження підтверджують доцільність упровадження програми професійного розвитку команди супроводу, спрямованої на формування та реалізацію SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами. Така програма має бути практико-орієнтованою і включати відпрацювання формулювання SMART-цілей у форматі “що саме робить дитина, як вимірюємо, у який термін, за яких умов”; розроблення індикаторів досягнення та шаблонів моніторингу; моделювання командних кейсів із коригування цілей; узгодження ролей і відповідальності членів команди супроводу під час постановки та перегляду цілей в ППР.

Література:

1. Заплатинська А.Б. Укладання індивідуальної програми реабілітації з урахуванням SMART-цілей. *Інноваційні підходи у реабілітації дітей з ООП*. Київ, 2020. С. 122–126. URL : <https://enquirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3bf39a1b-46c1-4a15-a33b-377e3ab15302/content>
2. Компанець Н.М., Луценко І.В. Моделювання індивідуального розвитку дитини з ООП в умовах інклюзивного ДНЗ : навч.-метод. посіб. Київ, 2017. 66 с.
3. Мартинчук О.В., Салюк С.І. SMART-цілі як інструмент підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: збірник тез наукових доповідей міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ: Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 2025. С. 65–67. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55144/1/Martynchuk_O_Saluk_S_FPSRSO_2025.pdf
4. Салюк С.І. Підвищення компетентності команди супроводу з формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами: кваліфікаційна робота здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. 123 с. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55780/1/SI_Saliuk_FPSRSO_2025.pdf
5. Скрипник Т.В. Розроблення SMART-цілей для дитини з ООП. *Спеціальна освіта: стан та перспективи*: мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 17-18 травня 2017 р.) Харків, 2017. С. 10–13. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20336/1/T_Skrypyuk_RSDDZOPVPIN.pdf
6. Скрипник Т., Ганевич С.М., Заєркова Н. Планування змісту психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами з опорою на SMART-цілі. Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах : мат-ли II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Дрогобич, 2-26 квітня 2024 р.). Дрогобич : ДДПУ імені І. Франка, 2024. С. 109-114. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49677/1/T_Skrypyuk_S_Hanevych_N_Zaierkova_Konf_2024_FPSRSO.pdf
7. Elder B. C., Rood C. E., Damiani M. L. Writing Strength-Based IEPs for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms. *International Journal of Whole Schooling*. 2018. Vol. 14, No. 1. P. 33–56. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182587.pdf>
8. Rakap S., Balikci S., Kalkan S., Coleman H., Aydin B., Gulboy E. Examining long-term impacts of a training programme to improve quality of IEP goals. *European Journal of Special Needs Education*. 2025. № 40(1). P. 35–52. URL : <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2314423>
9. Blasko A., Morin K., Lindström E. R., Murphy G., Squitieri M. D. Special Educators' Training and Preparedness to Write Individualized Education Programs. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. 2024. 47(2), 161-179. URL : <https://doi.org/10.1177/08884064241234616>

References:

1. Zaplatynska, A. B. (2020). Ukladannia indyvidualnoi prohramy reabilitatsii z urakhuvanniam SMART-tsilei [Developing an individual rehabilitation program based on SMART goals]. In *Innovatsiini pidkhody u reabilitatsii ditei z OOP* (pp. 122–126). Kyiv. [in Ukrainian].
2. Kompanets, N. M., & Lutsenko, I. V. (2017). *Modeliuvannia indyvidualnoho rozvytku dytyny z OOP v umovakh inkluzyvnogo DNZ* [Modeling the individual development of a child with SEN in inclusive preschool settings]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Martynchuk, O. V., & Saliuk, S. I. (2025). SMART-tsili yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [SMART goals as a tool for increasing the effectiveness of psychological and pedagogical support for children with special educational needs]. In *Suchasnyi dyzain inkluzyvnogo navchannia: uspishni ukraïnski ta zarubizhni praktyky* (pp. 65–67). Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. [in Ukrainian].
4. Saliuk, S. I. (2025). *Pidvyshchennia kompetentnosti komandy suprovodu z formuvannia ta realizatsii SMART-tsilei rozvytku dytyny z osvithnimy trudnoshchamy* [Enhancing the competence of the support team in the development and implementation of SMART goals for a child with educational difficulties] (Master's thesis). Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. [in Ukrainian].
5. Skrypyuk, T. V. (2017). *Rozroblennia SMART-tsilei dlia dytyny z OOP* [Developing SMART goals for a child with SEN]. In *Spetsialna osvita: stan ta perspektyvy* (pp. 10–13). Kharkiv. [in Ukrainian].
6. Skrypyuk, T., Hanevich, S. M., & Zaierkova, N. (2024). *Planuvannia zmistu psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy z oporoiu na SMART-tsili* [Planning the content of psychological and pedagogical support for children with special educational needs based on SMART goals]. In *Aktualni problemy sotsialnoi roboty ta inkluzyvnoi osvity v suchasnykh umovakh: Materialy II vseukraïnskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Drohobych, April 2–26, 2024) (pp. 109–114). Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. [in Ukrainian].
7. Elder, B. C., Rood, C. E., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 33–56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182587.pdf>
8. Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., Coleman, H., Aydin, B., & Gulboy, E. (2025). Examining long-term impacts of a training programme to improve quality of IEP goals. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 35–52. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2314423>
9. Blasko, A., Morin, K., Lindström, E. R., Murphy, G., & Squitieri, M. D. (2024). Special Educators' Training and Preparedness to Write Individualized Education Programs. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 47(2), 161-179. <https://doi.org/10.1177/08884064241234616>

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026