

УДК 376.011.3-051:37.091.3

DOI: [10.35619/pse.vi6.180](https://doi.org/10.35619/pse.vi6.180)

Ірина ТАЛАНЧУК

проректорка з адміністративно-кадрової роботи,
кандидатка юридичних наук,
доцентка кафедри галузевого права та загально-правових дисциплін
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»,
м. Київ, Україна
ORCID:0000-0002-9892-8661
e-mail: irute55555@gmail.com

Анна СТАРЄВА

кандидатка педагогічних наук, доцентка, директорка
Відокремленого структурного підрозділу закладу вищої освіти «Відкритий
міжнародний університет розвитку людини «Україна»
Миколаївського інституту розвитку людини,
м. Миколаїв, Україна
ORCID:0000-0002-3859-2633
e-mail: starann61@ukr.net

Оксана ОЛЕКСЮК

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини
Відокремленого структурного підрозділу закладу вищої освіти «Відкритий
міжнародний університет розвитку людини «Україна»
Миколаївського інституту розвитку людини,
м. Миколаїв, Україна
ORCID: 0000-0002-5527-3861
e-mail: oleksjukoksana@ukr.net

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблематики становлення інклюзивної компетентності вчителя, що розглядається як визначальний чинник результативного здійснення навчально-виховної діяльності у школах загальної середньої ланки. Шляхом опрацювання фахових наукових праць упорядковано теоретичні погляди на тлумачення дефініції «інклюзивна компетентність» й розкрито її внутрішню архітектуру: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, діяльнісно-практичну, комунікативну та рефлексивну складові. Здійснено опрацювання кількісних показників, що відображають тенденції поширення інклюзивних практик в освітньому просторі України впродовж 2020–2025 років, а саме: збільшення контингенту вихованців з особливими освітніми потребами, залучених до

спільного навчання, та розширення мережі інклюзивних класів і груп. Висвітлено підсумки моніторингових обстежень щодо ступеня підготовленості педагогічного персоналу до діяльності в інклюзивних умовах, з'ясовано провідні перешкоди й утруднення, що виникають у щоденній практиці вчителів. Розроблено авторську модель інклюзивної компетентності педагога, побудовану з опорою на чинні нормативно-правові вимоги та реальні запити освітніх установ. Аргументовано шляхи фахового зростання педагогічних кадрів у галузі інклюзивного навчання із залученням зарубіжних напрацювань та врахуванням внутрішньодержавної специфіки. Окреслено значення міжфахової кооперації, передусім спільної роботи вчителя з помічником педагога, шкільним психологом, логопедом та працівниками інклюзивно-ресурсного центру. Підтверджено, що планомірне нарощування інклюзивної компетентності відчутно покращує рівень освітніх послуг для кожного учасника освітнього процесу.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, педагог, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, освітній процес, професійна підготовка, диференційоване навчання, міждисциплінарна команда, адаптація навчальних програм, підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. Нинішній етап трансформації вітчизняної освітньої системи позначений неухильним утвердженням засад інклюзії, що означає гарантування однакових можливостей здобуття якісних знань усім учням, попри відмінності в їхньому розвитку чи стані здоров'я. Згідно з офіційними відомостями Міністерства освіти і науки України, у 2024/2025 навчальному році більш ніж 54 тисячі школярів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) навчаються в інклюзивних класах та групах установ загальної середньої й дошкільної освіти, і цей показник перевищує відповідні дані п'ятирічної давнини приблизно у три рази [8]. Окреслена тенденція загострює проблему фахової спроможності педагогічних працівників забезпечити належну організацію навчання в інклюзивному просторі. Відтак виникає об'єктивна потреба у свідомому розвитку інклюзивної компетентності педагога – цілісної інтегральної характеристики, що охоплює сукупність знань, практичних умінь, ціннісних установок та індивідуально-психологічних рис, потрібних для продуктивної взаємодії з вихованцями, котрі мають ООП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інклюзивної компетентності педагога привертає пильну увагу вітчизняного наукового середовища. Зокрема, Н. Фіголь зосереджується на теоретичному осмисленні цього феномену, трактуючи його як невід'ємний елемент загальнопедагогічного фахового профілю, що передбачає спроможність пристосовувати освітній процес до індивідуальних запитів кожної дитини [14].

Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк провели цілісне вивчення інклюзивної компетентності майбутніх учителів, виокремивши та обґрунтувавши п'ять її структурних елементів: мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний, комунікативний і рефлексивний [3]. Л. Смерчак доводить, що належний рівень інклюзивної компетентності вчителя початкових

класів є передумовою забезпечення якості навчання загалом, позаяк від неї залежить організація пізнавальної діяльності усього класного колективу [12].

О. Губарь, Ю. Демидова та Н. Савастру з'ясовують місце педагога у реалізації інклюзивних освітніх практик, конкретизуючи набір необхідних компетентностей та способи побудови освітнього процесу в умовах різнорідного учнівського контингенту [4]. Л. Лузан вивчає стратегічні орієнтири розвитку інклюзивної компетентності у системі безперервної педагогічної підготовки, спираючись на досвід Харківської академії неперервної освіти [7]. А. Опаріна розкриває особливості інклюзивної компетентності для педагогічного персоналу закладів професійно-технічного спрямування, кваліфікуючи її як нагальну вимогу часу [9]. О. Сильман досліджує інклюзивну компетентність у контексті фахової підготовки вчителя математики, підкреслюючи її особливу вагу за умов предметного профілювання [11].

О. Мельничук та Л. Стасюк позиціонують інклюзивну компетентність учителя як актуальну потребу, породжену зрушеннями в освітній стратегії держави та кількісним збільшенням дітей з ООП у масових закладах освіти [13]. Н. Бахмат аналізує методичну складову професіоналізму вчителя в інклюзивному контексті, наголошуючи на потребі опанування спеціалізованих методик для роботи з різними категоріями порушень [1]. Н. Безлюдна та Н. Дудник вивчають специфіку підготовки студентів педагогічних спеціальностей до практичного запровадження інклюзії за дистанційної форми навчання [2].

Водночас, попри чималу кількість публікацій, що порушують означену проблематику, недостатньо розробленими лишаються аспекти прикладного втілення моделі інклюзивної компетентності з опертям на кількісні дані про стан інклюзивної освіти в Україні та підсумки моніторингових обстежень педагогічної готовності.

Мета статті полягає у вивченні інклюзивної компетентності педагога як вирішальної передумови результативного освітнього процесу, що здійснюється через упорядкування теоретичних концепцій, опрацювання кількісних даних про поширення інклюзивного навчання в Україні та формулювання практично спрямованих пропозицій щодо нарощування фахової готовності вчителів до педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студіювання фахової літератури дає підстави стверджувати, що інклюзивна компетентність учителя постає як складне поліструктурне утворення, яке формується на стику загальнодидактичних, корекційно-педагогічних, психологічних та організаційно-управлінських знань і вмінь. Спираючись на узагальнення позицій дослідників (Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк [3], Л. Смерчак [12], Н. Фіголь [14]);), схарактеризуємо провідні структурні елементи інклюзивної компетентності та їх змістову наповненість (табл. 1).

Таблиця 1

Структурні компоненти інклюзивної компетентності педагога

Компонент	Зміст	Показники сформованості
Мотиваційно-ціннісний	Ціннісне ставлення до інклюзії, внутрішня мотивація до роботи з дітьми з ООП, прийняття філософії рівних можливостей	Позитивне ставлення до інклюзії; готовність до змін; емпатійність; толерантність до різноманітності
Когнітивний	Знання нормативно-правового забезпечення інклюзії, особливостей розвитку дітей з різними нозологіями, методик диференційованого навчання	Обізнаність щодо законодавства; знання типологій ООП; розуміння принципів УДН
Діяльнісно-практичний	Уміння розробляти ІПР, адаптувати навчальні програми, застосовувати спеціальні технології навчання, здійснювати оцінювання	Навички складання ІПР; уміння модифікувати завдання; використання асистивних технологій
Комунікативний	Здатність до ефективної комунікації з дітьми з ООП, їхніми батьками, колегами, фахівцями ІРЦ	Навички партнерської взаємодії; уміння вести командну роботу; комунікативна гнучкість
Рефлексивний	Здатність до самоаналізу, самооцінки, корекції професійної діяльності, безперервного самовдосконалення	Самоаналіз педагогічних дій; готовність до навчання впродовж життя; критичне мислення

*Джерело: складено авторами на основі [3, с. 38; 12, с. 103; 14, с. 199]

Матеріал таблиці 1 переконує, що інклюзивна компетентність відзначається інтегральною природою й ґрунтується на органічному поєднанні аксіологічних, пізнавальних, операційних і комунікативних елементів.

Щоб досягнути масштаб викликів, що стоять перед педагогічною спільнотою, доречно простежити тенденції поширення інклюзивних практик на теренах України. За інформацією Державної служби статистики та моніторинговими матеріалами профільного міністерства, упродовж останнього шестиріччя фіксується послідовне нарощування контингенту дітей з ООП, охоплених спільним навчанням (рис. 1).

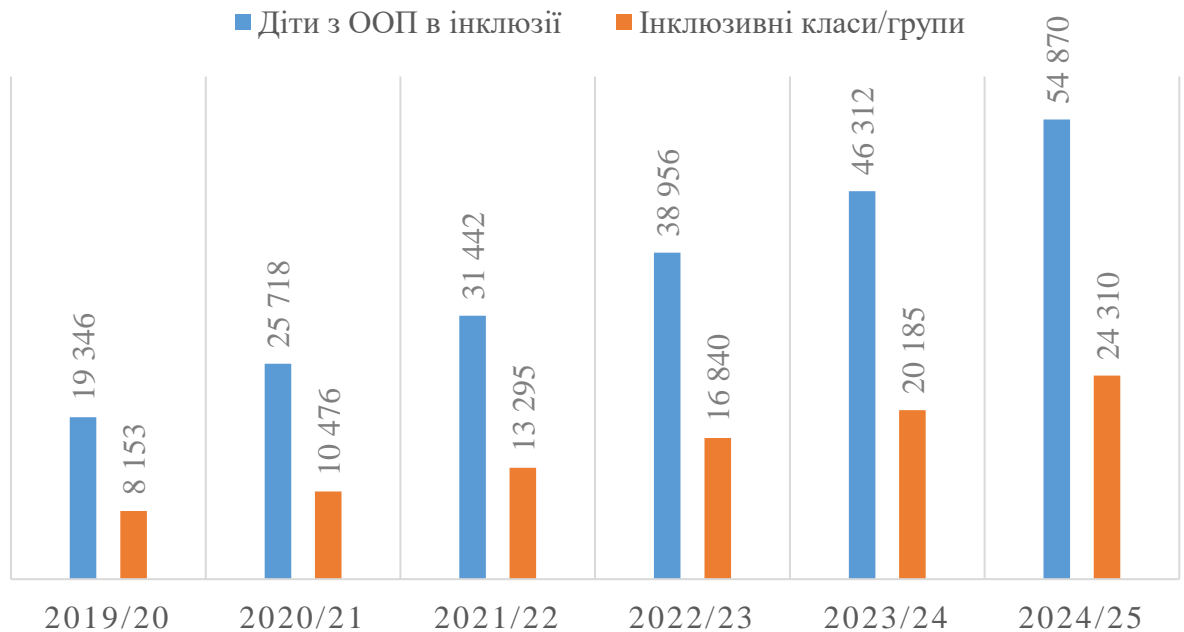


Рис. 1. Динаміка охоплення дітей з ООП інклюзивним навчанням в Україні (2019/20–2024/25 н.р.)*

*Джерело: складено авторами на основі [8]

Відображені на рисунку 1 показники засвідчують, що чисельність школярів з ООП в інклюзивних класах зросла у 2,8 рази: від 19 346 осіб у 2019/2020 навчальному році до 54 870 осіб у 2024/2025 році. Одночасно мережа інклюзивних класів та груп розширилася з 8 153 до 24 310, тобто приблизно утричі. Подібна динаміка, з одного боку, засвідчує результативність державної інклюзивної політики, а з іншого – підвищує планку професійних вимог до педагогічного персоналу.

Н. Провальна слушно вказує на те, що «стрімке зростання кількості інклюзивних класів не завжди супроводжується відповідним зростанням кваліфікації педагогів, що створює ризики формального впровадження інклюзії без належного забезпечення якості освітнього процесу» [10]. Це підкріплюється даними опитування, яке провела Харківська академія неперервної освіти у 2023 році: 46 % учасників засвідчили брак знань, потрібних для пристосування навчального змісту та дидактичних матеріалів до запитів дітей з ООП [7].

Для глибшого розуміння умов праці педагога в інклюзивному контексті необхідно дослідити структуру учнівського контингенту з ООП у розрізі типів порушень. Такий розгляд уможливує окреслення пріоритетних векторів нарощування інклюзивної компетентності (рис. 2).



Рис. 2. Розподіл дітей з ООП за типами порушень розвитку в інклюзивних закладах освіти (2024/2025 н.р.), %*

*Джерело: складено авторами на основі [8]

Згідно з даними рисунку 2, найчисленнішу групу серед дітей з ООП утворюють вихованці з порушеннями інтелектуального розвитку (22,4 %) та мовленнєвими розладами (18,7 %). Помітну частку становлять школярі із затримкою психічного розвитку (16,3 %), ураженнями опорно-рухової системи (12,1 %) та розладами спектра аутизму (9,6 %). На думку Т. Дригач, О. Непочатової та Д. Нерсіяна, строкатість нозологічних категорій зобов'язує вчителя володіти розгалуженим арсеналом знань і прийомів, що виходять далеко за межі класичної педагогічної підготовки [5].

Ґрунтуючись на синтезі теоретичних напрацювань та вивченні досвіду функціонування інклюзивних навчальних закладів, пропонуємо авторську модель інклюзивної компетентності педагога, яка унаочнює взаємозалежність її провідних елементів та ступенів сформованості (рис. 3).



*Рис. 3. Модель інклюзивної компетентності педагога**

**Джерело: складено авторами самостійно*

Презентована модель (рис. 3) увиразнює системну сутність інклюзивної компетентності й окреслює три щаблі її розвиненості. На початковому (репродуктивному) щаблі вчитель має елементарні уявлення про інклюзію, проте діє головним чином за готовими алгоритмами та методичними вказівками. На достатньому (адаптивному) щаблі педагог спроможний автономно видозмінювати освітній процес відповідно до потреб дітей з ООП. На високому (творчому) щаблі фахівець демонструє ініціативність, продукує нестандартні рішення в інклюзивному навчанні та стає наставником для менш досвідчених колег.

Суттєвим складником проведеного дослідження є встановлення реальної картини готовності педагогів до ефективної організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі. За підсумками загальнодержавного моніторингу, організованого УІРО спільно з Інститутом спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка у 2023 році за участю 4 280 педагогів з різних областей України, зібрано відомості щодо суб'єктивної оцінки ними рівня розвиненості окремих складових інклюзивної компетентності (рис. 4).



*Рис. 4. Самооцінка педагогами рівня сформованості складників інклюзивної компетентності (n = 4 280), %**

**Джерело: складено авторами на основі [6]*

Опрацювання матеріалів рисунку 4 виявляє нерівномірну розвиненість різних аспектів інклюзивної компетентності. Найвразливішим місцем виявилось вміння пристосовувати навчальні програми та дидактичні засоби: 46 % опитаних оцінили власну підготовку як низьку і лише 19 % – як високу. Натомість готовність до кооперації з асистентами та вузькими спеціалістами отримала значно кращі оцінки: 42 % педагогів кваліфікували свій рівень як високий. Це узгоджується з міркуваннями Л. Лузан: «готовність педагогів до командної взаємодії формується природніше, ніж спеціальні методичні компетентності, які потребують систематичної цілеспрямованої підготовки» [7, с. 55].

Т. Дригач, О. Непочатова та Д. Нерсисян наполягають на тому, що фахова підготовка майбутніх учителів НУШ до роботи зі школярами з ООП повинна враховувати своєрідність кожної нозологічної категорії та включати вагомий практичний компонент безпосередньо в закладах з інклюзивною моделлю навчання [5, с. 20]. Наведене твердження підтверджують дані таблиці 2, де зіставлено найвідчутніші перешкоди та складнощі, що гальмують повноцінне запровадження інклюзії, у різні часові зрізи.

Таблиця 2

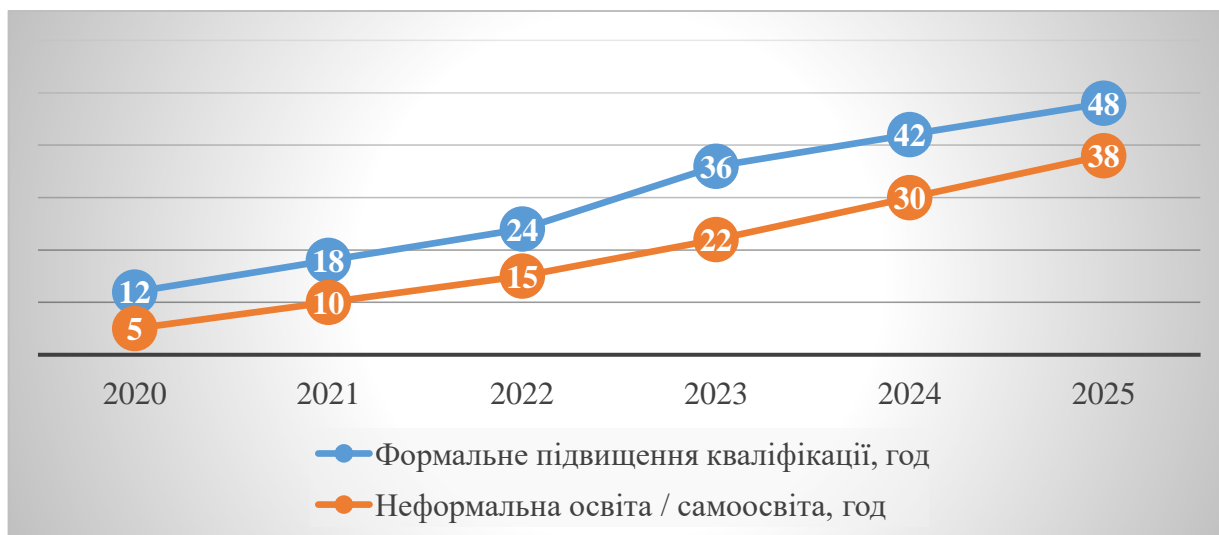
Основні бар'єри впровадження інклюзивної освіти за оцінками педагогів (%)

Бар'єр / труднощі	2021	2023	2025
Недостатня фахова підготовка у сфері інклюзивної освіти	62,3	48,7	38,4
Відсутність або нестача асистентів педагога	54,1	43,5	35,2
Перевантаженість класів (понад 30 учнів)	47,8	41,2	36,9
Недостатнє матеріально-технічне забезпечення	58,6	52,1	44,7
Труднощі у взаємодії з батьками дітей з ООП	35,4	29,8	24,3
Емоційне вигорання, психологічне навантаження	41,2	45,6	49,8
Відсутність методичних рекомендацій та навчальних посібників	51,3	38,4	27,1

*Джерело: систематизовано авторами за даними [6]

Відомості таблиці 2 фіксують загалом сприятливу динаміку щодо переважної більшості перешкод: так, частка педагогів, які вказували на недостатню фахову підготовку, скоротилася з 62,3 % у 2021 році до 38,4 % у 2025 році. Значно поліпшилася ситуація із забезпеченістю методичними ресурсами – з 51,3 % до 27,1 %. Водночас занепокоєння викликає наростання показника емоційного вигорання – з 41,2 % у 2021 році до 49,8 % у 2025 році, що вимагає цілеспрямованої уваги адміністрацій навчальних закладів та психологічних служб.

О. Губарь, Ю. Демидова та Н. Савастру стверджують, що «інклюзивна компетентність педагога формується не лише через формальну освіту, а й через практичний досвід, міжособистісну комунікацію та постійну рефлексію власної діяльності» [4, с. 5]. З огляду на цей висновок варто простежити, як змінювалися обсяги фахового вдосконалення педагогів у царині інклюзивного навчання (рис. 5).

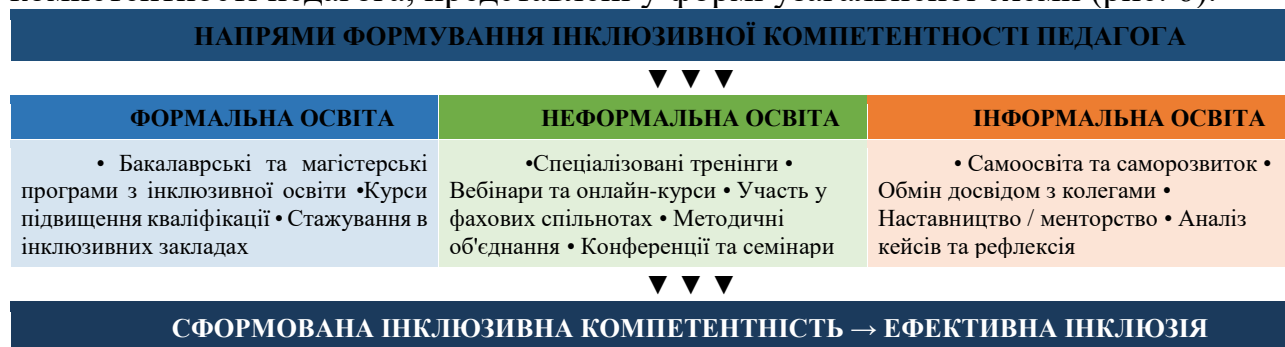


*Рис. 5. Середня кількість годин підвищення кваліфікації педагогів у сфері інклюзивної освіти (2020–2025 рр.)**

*Джерело: складено авторами на основі [8]

Рисунок 5 засвідчує, що протягом п'яти років середній обсяг годин офіційного підвищення кваліфікації в інклюзивній тематиці зріс із 12 до 48 годин щорічно, а неформальної й самостійної освіти – з 6 до 38 годин. Н. Бахмат наголошує: «методична компетентність вчителя в умовах інклюзивного навчання потребує постійного оновлення, оскільки змінюються як нормативно-правові засади, так і контингент учнів» [1, с. 56]. Це додатково аргументує доцільність неперервного фахового вдосконалення педагогічних працівників.

Спираючись на вивчення фахових джерел та практики діяльності інклюзивних закладів, окреслимо провідні напрями нарощування інклюзивної компетентності педагога, представлені у формі узагальненої схеми (рис. 6).



*Рис. 6. Напрями формування інклюзивної компетентності педагога**

**Джерело: складено авторами самостійно*

Наведена схема (рис. 6) унаочнює, що нарощування інклюзивної компетентності здійснюється завдяки поєднанню трьох освітніх траєкторій: формальної, неформальної та інформальної. Н. Безлюдна та Н. Дудник наголошують, що «підготовка майбутнього вчителя до впровадження інклюзивної освіти має поєднувати теоретичну підготовку з практичним досвідом, причому частка практичної складової має становити не менше 40 % загального обсягу навчання» [2].

Вагомим індикатором дієвості інклюзивного навчання є міра задоволення потреб його учасників. Таблиця 3 містить порівняльні відомості щодо сприйняття результативності інклюзії різними групами зацікавлених сторін.

Таблиця 3

Оцінка ефективності інклюзивного навчання різними категоріями учасників освітнього процесу (2024 р.), %*

Критерій оцінки	Педагоги	Батьки дітей з ООП	Батьки інших учнів	Учні (10–17 р.)
Позитивний вплив на соціалізацію дітей з ООП	78,3	82,1	64,5	71,8
Формування толерантності в учнівському колективі	72,6	69,4	58,7	74,2
Достатній рівень навчальних досягнень дітей з ООП	51,4	47,8	–	–

Задоволеність якістю інклюзивного навчання	54,2	61,3	52,8	67,4
Достатня підтримка з боку адміністрації закладу	48,9	53,2	–	–

*Джерело: систематизовано авторами за даними [6]

Матеріали таблиці 3 указують на те, що найвищий рівень визнання інклюзивне навчання отримує за параметром сприяння соціалізації дітей з ООП: 78,3 % педагогів і 82,1 % батьків таких дітей підтримують цю тезу. Проте задоволеність загальним рівнем якості інклюзивного навчання виявляється нижчою – 54,2 % серед учителів та 61,3 % серед батьків дітей з ООП. О. Сильман зауважує, що «ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від рівня інклюзивної компетентності педагога, оскільки саме він є ключовою фігурою в організації адаптованого освітнього середовища» [11, с. 91].

Окремого аналізу потребує проблема міжфахової кооперації в інклюзивному освітньому просторі. Л. Стасюк та О. Мельничук підкреслюють, що «інклюзивна компетентність вчителя не може бути повноцінною без навичок командної роботи з асистентом педагога, практичним психологом, дефектологом та іншими фахівцями супроводу» [13, с. 140]. У таблиці 4 відображено склад міждисциплінарної групи та розмежування обов'язків під час інклюзивного навчання.

Таблиця 4

Розподіл функцій членів міждисциплінарної команди супроводу дитини з ООП*

Фахівець	Основні функції	Взаємодія з учителем
Учитель	Організація освітнього процесу, адаптація програм, розробка ІПР, оцінювання досягнень	Координатор міждисциплінарної команди, ініціатор адаптацій
Асистент педагога	Безпосередній супровід дитини з ООП, допомога в навчальній діяльності, соціалізація	Спільне планування уроків, обмін спостереженнями, щоденна координація
Практичний психолог	Психодіагностика, корекційно-розвивальна робота, консультування батьків	Рекомендації щодо індивідуального підходу, профілактика конфліктів
Логопед / дефектолог	Корекція мовленнєвих порушень, розробка індивідуальних програм розвитку	Рекомендації щодо мовленнєвого розвитку, спільна розробка ІПР
Фахівці ІРЦ	Комплексна оцінка розвитку дитини, визначення ООП, супервізія	Методична підтримка, консультації з питань адаптацій та модифікацій

*Джерело: складено авторами на основі [4, с. 3; 5, с. 19; 13]

Таблиця 4 наочно підтверджує, що вчитель перебуває у центрі міждисциплінарної команди й координує її роботу, а це ще раз увиразнює потребу у високому рівні його інклюзивної компетентності.

Звертаючись до зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності, слід відзначити, що передові європейські держави (Фінляндія, Данія, Нідерланди) вбудовують модулі з інклюзивної педагогіки безпосередньо в базові програми підготовки вчителів обсягом від 30 до 60 кредитів ЄКТС, тоді як в Україні ця складова зазвичай обмежується 3–6 кредитами. За інформацією European Agency for Special Needs and Inclusive Education, у 2023 році 87 % фінських педагогічних університетів передбачали обов'язкову практику в інклюзивних закладах тривалістю щонайменше 4 тижні, у Данії – 78 %, натомість в Україні лише 23 % випускників педагогічних напрямів мали подібний досвід.

Н. Провальна обґрунтовано зазначає, що «розвиток інклюзивної компетентності педагога початкової школи є безперервним процесом, який не завершується здобуттям формальної освіти, а продовжується впродовж усієї професійної кар'єри» [10, с. 85]. Ця теза перегукується з ідеєю навчання впродовж життя й підкреслює вагомість системи післядипломного педагогічного вдосконалення.

Підсумовуючи здійснений аналіз, доречно сформулювати практичні настанови щодо послідовного нарощування інклюзивної компетентності педагога на трьох рівнях – інституційному, регіональному та загальнодержавному. На рівні освітнього закладу першочерговими є: облаштування інклюзивно-ресурсних кабінетів, впровадження практики наставництва з боку досвідчених учителів, проведення внутрішньошкільних практикумів і тренінгів. На регіональному рівні – розширення доступу до курсів фахового вдосконалення, організація стажувань у зразкових інклюзивних закладах, створення мережеских майданчиків для обміну досвідом. На загальнодержавному рівні – оновлення стандартів педагогічної підготовки з нарощуванням обсягу інклюзивного компонента, запровадження єдиних кваліфікаційних критеріїв щодо інклюзивної компетентності, впровадження механізму сертифікації педагогів.

А. Опаріна, вивчаючи інклюзивну компетентність педагогів у закладах професійного спрямування, формулює принципово важливу тезу: «формування інклюзивної компетентності є вимогою сьогодення для педагогів усіх рівнів та типів освітніх закладів, а не лише для тих, хто безпосередньо працює в інклюзивних класах» [9, с. 384]. Це істотно збільшує контингент потенційних адресатів спеціальної підготовки й підвищує цінність системного підходу до її організації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснене дослідження переконує, що інклюзивна компетентність педагога являє собою системну багатовимірну якість, яка об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний,

діяльнісно-практичний, комунікативний та рефлексивний складники. Кожна з цих складових має власний змістовий обсяг та критерії розвиненості, а їх збалансована взаємодія забезпечує спроможність учителя продуктивно організувати навчання в інклюзивних умовах.

Кількісні показники підтверджують інтенсивне розширення інклюзивної практики в Україні: за 2019/2020–2024/2025 навчальні роки контингент дітей з ООП в інклюзивних класах зріс у 2,8 раза (з 19 346 до 54 870 осіб), а мережа інклюзивних класів і груп – приблизно утричі (з 8 153 до 24 310). Таке розширення піднімає вимоги до інклюзивної компетентності педагогів, причому найслабкішою ланкою залишається здатність адаптувати навчальний зміст і дидактичні засоби, де 46 % опитаних оцінюють власну підготовленість як недостатню.

Розроблена модель інклюзивної компетентності вчителя окреслює три щаблі її розвиненості (початковий, достатній, високий) та ґрунтується на поєднанні формальних, неформальних та інформальних освітніх траєкторій у процесі фахового зростання. Вивчення зарубіжної практики підкріплює доцільність збільшення питомої ваги інклюзивного компонента у базовій педагогічній підготовці та запровадження обов'язкових стажувань в інклюзивних закладах освіти.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків вважаємо вивчення впливу цифрових інструментів та технологій штучного інтелекту на формування інклюзивної компетентності педагога, дослідження специфіки цієї компетентності в контексті воєнного стану та вимушених переміщень, а також конструювання й апробацію діагностичного інструментарію для вимірювання рівня інклюзивної компетентності педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Н. В. Методична компетентність вчителя в умовах інклюзивного навчання. *New Inception*. 2022. № 1-2(7-8). С. 52–61. URL: <https://newinception.com.ua/index.php/newinception/article/view/68> (дата звернення: 08.05.2026).
2. Безлюдна Н. В., Дудник Н. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до впровадження інклюзивної освіти в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/448>
3. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20> (дата звернення: 08.05.2026).
4. Губарь О. Г., Демидова Ю. О., Савастру Н. І. Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти: компетентності та підходи. *Академічні візії*. 2023. Вип. 26. С. 1–12. DOI: 10.5281/zenodo.10245466. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/748> (дата звернення: 08.05.2026).
5. Дригач Т. Г., Непочатова О. О., Нерсисян Д. А. Підготовка майбутніх учителів НУШ для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Inclusion and Diversity*. 2023. Спецвипуск. С. 18–22. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/175> (дата звернення: 08.05.2026).

6. Звіт за результатами моніторингу з метою популяризації кращих освітніх практик інклюзивної освіти. Київ : МОН України, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Bezbar'yernist/2024/09/10/zvit-za-rezultatamy-monitorynhu-z-metoyu-populyaryzatsiyi-krashchykh-osvitnikh-praktyk-inklyuzyvnoyi-osvity-10092024.pdf> (дата звернення: 08.05.2026).

7. Лузан Л. О. Формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників: вектори освітньої діяльності Харківської академії неперервної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 6(213). С. 53–57. DOI: 10.33272/2522-9729-2023-6(213)-53-57. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/290393> (дата звернення: 08.05.2026).

8. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані: Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 08.05.2026).

9. Опаріна А. Інклюзивна компетентність педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти як вимога сьогодення. *Інноваційна професійна освіта*. 2023. Т. 2. № 9. С. 382–386. DOI: 10.32835/2786-619X.2023.2.9.382-386. URL: <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/266> (дата звернення: 08.05.2026).

10. Провальна Н. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи як наукова проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 4(128). С. 80–90. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Провальна.pdf> (дата звернення: 08.05.2026).

11. Сильман О. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2024. № 2(55). С. 89–93. DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.89-93. URL: <https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/314464> (дата звернення: 08.05.2026).

12. Смеречак Л. Інклюзивна компетентність вчителя початкових класів як запорука якості освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2024. № 2/222. С. 104–108. DOI: 10.24919/2308-4634.2024.300095. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/300095> (дата звернення: 08.05.2026).

13. Стасюк Л., Мельничук О. Інклюзивна компетентність вчителя як вимога сучасності. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 3. С. 137–144. DOI: 10.32782/apv/2022.3.20. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/715> (дата звернення: 08.05.2026).

14. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 77. С. 199–202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33347> (дата звернення: 08.05.2026).

REFERENCES

1. Bakhmat N. V. Methodychna kompetentnist vchytelia v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Teacher's Methodological Competence in Inclusive Education]. *New Inception*. 2022. No 1-2(7-8). S. 52–61. URL: <https://newinception.com.ua/index.php/newinception/article/view/68> (data zvernennia: 08.05.2026).

2. Bezliudna N. V., Dudnyk N. V. Osoblyvosti pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Features of Training a Future Primary School Teacher for The Implementation of Inclusive Education in Distance Learning]. *Akademichni vizii*. 2023. Vyp. 20. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/448>

3. Boichuk Yu. D., Borodina O. S., Mykytiuk O. M. Inkliuzyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia : monohrafiia [Inclusive Competence of a Future Teacher of Health Basics:

Monograph]. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody, 2015. 117 s. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20> (data zvernennia: 08.05.2026).

4. Hubar O. H., Demydova Yu. O., Savastru N. I. Rol pedahoha u vprovadzhenni inkliuzyvnoi osvity: kompetentnosti ta pidkhody [The Role of The Teacher in Implementing Inclusive Education: Competencies and Approaches]. *Akademichni vizii*. 2023. Vyp. 26. S. 1–12. DOI: 10.5281/zenodo.10245466. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/748> (data zvernennia: 08.05.2026).

5. Dryhach T. H., Nepochatova O. O., Nersysian D. A. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv NUSH dlia roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Preparation of Future Teachers of NUSH to Work with Children with Special Educational Needs]. *Inclusion and Diversity*. 2023. Spetsvypusk. S. 18–22. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/175> (data zvernennia: 08.05.2026).

6. Zvit za rezultatamy monitorynhu z metoiu populiaryzatsii krashchykh osvitnikh praktyk inkliuzyvnoi osvity [Report on the Results of Monitoring to Promote Best Educational Practices in Inclusive Education]. Kyiv : MON Ukrainy, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Bezbar'yernist/2024/09/10/zvit-za-rezultatamy-monitorynhu-z-metoyu-populyaryzatsiyi-krashchykh-osvitnikh-praktyk-inklyuzyvnoyi-osvity-10092024.pdf> (data zvernennia: 08.05.2026).

7. Luzan L. O. Formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv: vektory osvitnoi diialnosti Kharkivskoi akademii neperervnoi osvity [Formation of Inclusive Competence of Pedagogical Staffs: Vectors of Educational Activity of the Kharkiv Academy of Continuing Education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2023. № 6(213). S. 53–57. DOI: 10.33272/2522-9729-2023-6(213)-53-57. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/290393> (data zvernennia: 08.05.2026).

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Statystychni dani: Inkliuzyvne navchannia [Ministry of Education and Science of Ukraine. Statistical data: Inclusive education]. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statystichni-dani> (data zvernennia: 08.05.2026).

9. Oparina A. Inkliuzyvna kompetentnist pedahohiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity yak vymoha sohodennia [Inclusive Competence of Teachers of Professional (Professional and Technical) Education Institutions as a Requirement of Nowadays]. *Innovatsiina profesiina osvita*. 2023. T. 2. № 9. S. 382–386. DOI: 10.32835/2786-619X.2023.2.9.382-386. URL: <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/266> (data zvernennia: 08.05.2026).

10. Provalna N. Rozvytok inkliuzyvnoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka pochatkovoї shkoly yak naukova problema [Development of Inclusive Competence of Primary School Teachers As A Scientific Issue]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. 2023. № 4(128). S. 80–90. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Provalna.pdf> (data zvernennia: 08.05.2026).

11. Sylman O. Inkliuzyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia matematyky [Inclusive Competence as a Component of The Professional Competence of a Future Mathematics Teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Seriya: «Pedahohika. Sotsialna robota». 2024. № 2(55). S. 89–93. DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.89-93. URL: <https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/314464> (data zvernennia: 08.05.2026).

12. Smerechak L. Inkliuzyvna kompetentnist vchytelia pochatkovykh klasiv yak zaporuka yakosti osvitnoho protsesu [Inclusive Competence of a Primary School Teacher as a Guarantee of The Quality of The Educational Process]. *Molod i rynek*. 2024. № 2/222. S. 104–108. DOI: 10.24919/2308-4634.2024.300095. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/300095> (data zvernennia: 08.05.2026).

13. Stasiuk L., Melnychuk O. Inkluzivna kompetentnist vchytelia yak vymoha suchasnosti [Inclusive Teacher Competence as a Modern Requirement]. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 3. S. 137–144. DOI: 10.32782/apv/2022.3.20. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/715> (data zvernennia: 08.05.2026).

14. Fihol N. A. Inkluzivna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspect [Inclusive Competence of a Teacher: Theoretical Aspect]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova*. 2020. Vyp. 77. S. 199–202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33347> (data zvernennia: 08.05.2026).

**INCLUSIVE COMPETENCE OF A TEACHER AS A CONDITION
FOR THE EFFECTIVE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

Iryna TALANCHUK

Vice-Rector for Administrative and Personnel Work,
Candidate of Law Sciences,
Associate Professor at the Industry Law and General Legal Disciplines Department of
Open International University of Human Development «Ukraine»
Kyiv, Ukraine
ORCID:0000-0002-9892-8661
e-mail: irute55555@gmail.com

Anna STARIEVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Director at the Separate Structural Unit of the
Higher Education Institution «Open International
University of Human Development «Ukraine» of
Mykolaiv Institute of Human Development,
Mykolaiv, Ukraine
ORCID:0000-0002-3859-2633
e-mail: starann61@ukr.net

Oksana OLEKSIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head at the Psychology, Special Education and Human Health Department of
Separate Structural Unit of the Higher Education Institution
«Open International
University of Human Development «Ukraine» of
Mykolaiv Institute of Human Development,
Mykolaiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-5527-3861
e-mail: oleksjukoksana@ukr.net

Abstract. The paper investigates the issue of developing inclusive competence among educators, treating it as a decisive factor for the productive delivery of instruction in mainstream secondary schools. Drawing on an extensive review of scholarly literature, the study organises theoretical perspectives on defining the notion of «inclusive competence» and delineates its internal architecture, encompassing motivational-axiological, cognitive, operational-practical, communicative, and reflective dimensions. Each dimension is examined in terms of its functional role

and contribution to overall professional readiness. Quantitative indicators reflecting the expansion of inclusive practices across the Ukrainian educational landscape during 2020–2025 have been examined, specifically the growing enrolment of pupils with special educational needs in shared learning settings and the broadening network of inclusive classes and groups. Statistical trends are contextualised within the framework of national policy reforms and shifting societal attitudes toward educational equity. Findings from monitoring surveys on the degree of teacher preparedness for work under inclusive conditions are outlined, and the principal obstacles encountered in everyday classroom practice are identified, including insufficient methodological support, limited access to specialised resources, and gaps in pre-service training curricula. An original model of teacher inclusive competence has been elaborated, grounded in current regulatory requirements and real-world institutional demands. Pathways for the continuing professional growth of teaching staff in the inclusive education domain are justified, incorporating international experience alongside domestic contextual factors. The significance of cross-professional collaboration is highlighted, notably the joint efforts of the classroom teacher, teacher assistant, school psychologist, speech therapist, and inclusive resource centre personnel. Special attention is given to the mechanisms of interdisciplinary interaction that ensure coherent and individualised support for learners. Evidence is presented confirming that the deliberate, sustained cultivation of inclusive competence markedly enhances service quality for every participant in the learning process and fosters a more adaptive and responsive educational environment overall.

Keywords: inclusive competence, teacher, inclusive education, children with special educational needs, educational process, professional training, differentiated teaching, interdisciplinary team, curriculum adaptation, professional development.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2026 р.

Стаття прийнята до друку після рецензування 21.04.2026 р.

Стаття опублікована 15.06.2026 р.