



Інклюзивна компетентність у фаховій підготовці майбутніх викладачів на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти

*Юрій Бойчук,
Світлана Кульбіда,
Людмила Ніколенко,
Микола Супрун*

На сучасному етапі освітніх змін інклюзія розглядається як ціннісно-сміслова основа освітнього процесу, що вимагає переосмислення парадигми професійної підготовки педагогічних кадрів, і особливої актуальності тут набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутнього викладача як здатності ефективно здійснювати професійну діяльність у різноманітному за складом освітньому просторі закладу вищої освіти.

Увага до цієї проблеми зумовлена не тільки зростанням у закладах вищої освіти (ЗВО) кількості здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП), а й розширенням розуміння інклюзії як соціальної концепції, що охоплює широкий спектр різноманітності. У таких умовах викладач постає ключовою фігурою реалізації інклюзивної освітньої практики в ЗВО, оскільки саме від рівня його професійної підготовки, ціннісних орієнтацій, готовності до інклюзивної педагогічної взаємодії та вміння адаптувати освітній процес під різні потреби здобувачів залежить успішність навчання, доступність, якість вищої освіти для кожного здобувача та можливість професійної самореалізації випускників з ООП на ринку праці.

Зазначене актуалізує необхідність визначення місця інклюзивної компе-

тентності серед інших компетентностей викладача вищої школи та осмислення ціннісних засад її формування, що й окреслює мету нашої статті.

Передусім маємо зауважити, що питання підготовки педагогів до роботи в інклюзивному просторі та розвиток інклюзивної компетентності педагога знаходяться у полі наукової уваги досить тривалий час. Підтвердженням цього є низка фундаментальних наукових праць, безпосередньо присвячених розвитку інклюзивної компетентності вчителів (Бондар В., Бойчук Ю., Золотоверх В., Висоцька А. та ін.), підготовці педагогічних кадрів різного профілю до роботи в умовах інклюзивного навчання (Бородіна О., Калиновська І., Малишевська І., Мартинчук О., Щерба Н., Цегельник Т. та інші), організації інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей різних категорій особливих освітніх потреб (Буйняк М., Кульбіда С., Кузава І., Литовченко С., Софій Н., Прохоренко Л., Чеботарьова О. та інші).

Феномен «інклюзивна компетентність» як професійна компетентність педагогів широко розглядається у наукових фахових публікаціях теоретичного, методичного, практичного характеру.

В емпіричному аспекті розглядаються чинники та специфіка розвитку інклю-



живної компетентності вчителя, функції інклюзивної компетентності у практиці навчання, а також шляхи і методи її вдосконалення як професійної якості (Бойчук Ю., Бородіна О., Микитюк О. [2] та інші праці).

Методичний аспект вивчення цього феномену стосується діагностики, з'ясування педагогічних умов, побудови моделей формування інклюзивної компетентності у майбутніх вчителів різних спеціалізацій (Porovych I., Yaremchuk N., Yakovleva S., Kariyev A., Sadykova A., Kulbida S. [18] та інші).

Стосовно теоретичної сторони розгляду, то увага науковців тут зосереджена на тлумаченні феномену, виявленні його структурних компонентів, місця у професійній педагогічній підготовці, концептуальних засад формування та розвитку (Бондар В. та ін. [7]; Засенко В. [3]; Кульбіда С. [5], Синьов В., Супрун Д., Шеремет М. [11]; Супрун М. [15], роботи інших науковців).

гляд наукового доробку з проблеми формування інклюзивної компетентності педагога демонструє достатній науковий інтерес і представленість шляхів її практичного вирішення під час фахової підготовки бакалаврів, професійного самовдосконалення вчителів-практиків та в полі післядипломної педагогічної освіти. Утім, поки що це питання залишається не охопленим увагою під час навчання докторів філософії. На наше переконання, ця проблема потребує акцентуації і в науковому полі, і в практичній площині з кількох причин:

по-перше, освітньо-науковий рівень вищої освіти є тим рівнем підготовки, випускники якого складають основний капітал науково-педагогічної спільноти, і розвиток професійної інклюзивної компетентності майбутніх викладачів має особливу вагу у світлі сучасних тенденцій розвитку вищої освіти і переосмисленні її ролі у суспільстві;

по-друге, на сьогодні залишається значною частка здобувачів-аспірантів, які завершили основне навчання досить

давно, і набувши необхідного емпіричного досвіду та маючи науковий хист, повертаються до навчання й досліджень, завершивши які, вони апріорі можуть займатися викладацькою діяльністю; утім, їхні освітні програми не передбачали розвиток подібних компетентностей, а тому виникає потреба фокусування на цьому складнику науково-професійної підготовки в аспірантурі;

по-третє, переважна відсутність у стандартах вищої освіти доктора філософії чітко сформульованої інклюзивної компетентності випускника (виняток складає спеціальність «спеціальна освіта», де вона прямо прописана, та «освітні, педагогічні науки», «психологія» і «соціологія», де вказані соціально орієнтовані компетентності, які можливо пов'язати з інклюзивною, але вони не охоплюють професійний аспект) виступає однією з причин недостатнього наукового й емпіричного інтересу до проблеми її формування і розвитку у майбутніх докторів філософії як необхідної професійної здатності викладача в сучасному ЗВО.

Таким чином, суспільна затребуваність володіння професійною інклюзивною компетентністю викладачами ЗВО, важливість вказаної компетентності для гарантування права кожного здобувача на рівний доступ до освітніх послуг і якісну вищу освіту виносить її на перші позиції серед інших спеціальних компетентностей і вимагає особливої уваги до її формування.

За результатами огляду наукових джерел з проблеми формування професійної інклюзивної компетентності майбутнього викладача та контент-аналізу нормативних документів (а саме: стандартів вищої освіти з підготовки докторів філософії), звертаємо увагу на необхідність включення інклюзивної компетентності в перелік обов'язкових спеціальних (фахових, предметних) компетентностей усіх стандартів вищої освіти для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, що значно підвищить якість педагогічного складника підготовки науковця-викладача.

Формування/розвиток інклюзивної компетентності має органічно вплітатися в цілісний освітньо-науковий процес фахової підготовки докторів філософії, проходячи наскрізною стрічкою через формальну, неформальну та інформальну освіту та ґрунтуватись на результатах набуття соціальної інклюзивної компетентності у комплексі soft skills (соціальних/м'яких навичок) на попередніх рівнях вищої освіти й особистісному досвіді здобувачів.

Маємо зауважити, що науковий доробок розгляду проблеми формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів різних спеціальностей та спеціалізацій, соціальних педагогів, практичних психологів та інших психолого-педагогічних працівників є достатньо вагомим. З'ясовуючи сутність феномену «інклюзивна компетентність» в аспекті професійної підготовки педагогів, дослідники підкреслюють його комплексність та структурованість, вказуючи на сукупність компонентів, що забезпечують здатність психолого-педагогічних працівників до професійної інклюзивної діяльності. У монографії [2] вказується, що інклюзивна компетентність учителя — це результат підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Водночас, кожне окреме представлення цього феномена акцентує на певному аспекті та конкретній професійній діяльності. Так, новітні дослідники зосереджуються на здатності вчителя підтримувати учнів з ООП та реалізовувати інклюзивне навчання [12]; майстерності професійно діяти в умовах інклюзивного освітнього середовища [6]; умінні реалізовувати професійні функції в інклюзивній освіті з урахуванням потреб усіх дітей [8]; спроможності надавати підтримку дітям з ООП і сприяти їхній адаптації та участі у навчальному середовищі [1]; готовності опановувати та використовувати знання, навички й підходи (включно з ІКТ), необхідні для професійної діяльності з дітьми з ООП [16].

Як бачимо, фокус уваги науковців зміщується залежно від професійної ролі: для психологів акцент робиться на міжособистісній взаємодії, а для вихователів та вчителів — на адаптації навчальної діяльності (зміні освітніх умов, методів, підходів відповідно до потреб здобувачів з ООП). При цьому виокремлюються мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, а подекуди ще й рефлексивний та міжособистісний компоненти.

Важливо, що науково-практичний досвід розв'язання проблеми формування інклюзивної компетентності як професійного надбання педагогів зосереджений на практичній стороні: опануванні майбутніми фахівцями і практиками технологіями, методиками, методами, прийомами спільного навчання дітей з нейротиповим розвитком та дітей з ООП, а також — включення останніх у навчальний процес (а саме: як їх мотивувати, сприяти усвідомленню навчального матеріалу, організовувати спільну навчальну та позанавчальну діяльність, сприяти міжособистісній взаємодії, здійснювати моніторинг ефективності застосованих підходів). Безумовно, ці складники забезпечують ефективність інклюзивного навчання й підвищують професійність педагогів. Утім, у практиці інклюзивної освіти досить гостро стоїть проблема соціальної інклюзії дітей з ООП у просторі освітніх закладів, їх прийняття в дитячому колективі, налагодження соціальної комунікації. Вона, як доведено [5], має первинне значення для успішного навчання дітей з ООП. На прийняття дітей з ООП в учнівський колектив вирішально впливає ставлення педагогів до цих дітей, прийняття їх індивідуальності педагогічними працівниками, яке переймають діти, інтеріоризуючи та екстеріоризуючи в міжособистісній та навчальній взаємодії. Але нерідко прийняття педагогами різноманіття як інклюзивної цінності залишається вторинним поряд із застосуванням інклюзивних технологій навчання. Відтак, невирішення цієї проблеми уповільнює позитивний розвиток інклюзивного освіт-

нього процесу. Тому на перші шпальти тут виходить саме ціннісний складник професійної інклюзивної компетентності педагогічного працівника, на важливості якого акцентуємо і щодо формування та розвитку цієї компетентності у майбутніх викладачів ЗВО.

Нам імпонує підхід до інклюзивної компетентності вчителя [2] як до інтегрованого показника його теоретичної і практичної підготовленості до виконання професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини. А також виокремлення авторами таких її структурних елементів, як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний. На нашу думку, ці компоненти повною мірою охоплюють комплексність інклюзивної компетентності майбутнього викладача ЗВО, а їх змістове насичення має не тільки враховувати принципи освітньої інклюзії, а передусім ґрунтуватися на інклюзивних цінностях особистості. Це означає, що первинним у розвитку інклюзивної професійної компетентності майбутнього викладача має бути формування інклюзивних цінностей.



Філософське підґрунтя інклюзивних цінностей [9] базується на концепціях гуманізму та соціальної рівності. В історичному контексті розвиток цих ідей простежується ще з доби Просвітництва, коли було сформульовано принципи загальної освіти для всіх. Ідея освітньої інклюзії тісно пов'язана з концепціями рівних можливостей та суспільної справедливості. За ними, норми, переконання та цінності людей складають колективну свідомість або спільний спосіб розуміння й поведінки у світі, а суспільство актуалізується як своєрідний продукт соціальної взаємодії, у результаті якої формується колективна свідомість, через яку люди усвідомлюють один одного як соціальні істоти. Значущими переконаннями щодо цілей та ідеалів життя інклюзивного суспільства виступають загальнолюдські гуманні цінності (рівність, соціальна справедливість, доступність, гуманність). Відпо-

відно, фундаментальними цінностями інклюзивної освіти є рівність, соціальна справедливість, доступність, повага до різноманіття та академічна доброчесність. Вони визначають стратегічні напрями розвитку освітньої системи на усіх її рівнях. У цьому сенсі освіта ґрунтується на таких концептуальних ідеях [4, с. 19]:

- людина — не об'єкт педагогічного впливу, а суб'єкт смислової самотворчості;
- освіта виступає простором, у якому відбувається процес осмислення і становлення особистості;
- знання — це не накопичення інформації, а форма буття через комунікацію, рефлексію і практику.

Освіта розглядається як простір творчості й самовизначення, у якому особистість не тільки засвоює знання, але й формує себе, творить власну життєву траєкторію та визначає сенс життя. Вона має бути місцем перетину національного й глобального, що сприяє індивідуалізації людини в культурно-національному просторі. Ці константи цілковито співзвучні з концепцією інклюзивної освіти, як і окреслене завдання освіти — «ствердити перспективи людини для її буття в майбутньому» [4, с. 20]. Увага тут зосереджується передусім на духовно-моральних орієнтирах, котрі становлять основу інклюзивних цінностей особистості.

Про духовність як базову установку інклюзивних цінностей говорить Супрун М. [14], звертаючи увагу на витоки духовності і наголошуючи, що за своєю психологічною сутністю педагогічна діяльність базується не лише на професіоналізмі та знаннях технологій, а в першу чергу — на таких всеохопних поняттях, як людинознавство, людяність, емпатія, співпереживання, здатність зрозуміти іншу людину, прийняти її, полюбити її. Педагог-науковець зауважує, що це стосується не лише дитини, яка має певні порушення, і її сім'ї, а важливо для кожного з нас. Власне, педагогічну професію автор називає місією, яку педагог несе людям, бо від нього очікують тисячі людей

реальної допомоги: діти сподіваються на допомогу; батьки очікують допомоги дитині; суспільство очікує, що завдяки вчителю стане більш цивілізованим. Він наголошує, що інклюзивні цінності дають змогу подивитися на природу людини цілісно, зрозуміти всі її тонкощі, усвідомити, що ми, а не хтось інший, маємо допомогти тим, хто покладається на нас. Важливою є теза Супруна М., що інклюзія нерозривно пов'язана із поняттям «духовність», і це не теорема, яку потрібно доводити, це — аксіома, за якою потрібно жити.

Базові позитивні ставлення формують не лише способи інклюзивних практик і поведінки, вони взаємопов'язані зі становленням інклюзивних цінностей особистості [10]: цінності спонукають людину певним чином ставитись до навколишнього і навколишніх, і водночас, ставлення (у нашому випадку — позитивні, засновані на позитивних емоціях і почуттях) визначають стійкі переконання особистості про те, якими життєвими принципами вона має керуватися у своїх діях.

Наведене підтверджує, що базові установки на прийняття різноманіття та позитивне ставлення до інклюзії виступають передумовою формування інклюзивної компетентності майбутнього викладача, адже ці установки визначають як ми думаємо, відчуваємо та діємо. Поведінка людини у певних ситуаціях зумовлена її ставленням до того, що відбувається, або до учасників подій.

Ставлення як психологічна категорія [17] характеризуються готовністю реагувати певним своєрідним чином у певний момент; дають змогу швидко реагувати як на події, які трапляються в житті, так і на людей, які нам зустрічаються.

Оскільки ставлення формуються у процесі життєвого досвіду, під час обробки інформації, отриманої з різних джерел, та під впливом емоційних реакцій, то їх видається можливим цілеспрямовано змінювати шляхом педагогічних впливів. Переконані, що розвиток у майбутніх викладачів позитивного ставлення до

інклюзії як суспільного явища сприятиме успішному упровадженню інклюзивного навчання в ЗВО, адже рішення про те, які методи викладання застосовувати або в які види діяльності включати здобувачів вищої освіти з ООП, ґрунтуються на ціннісному ставленні викладача до інклюзії. Якщо викладач має бажання включити усіх в освітній процес, він підбиратиме відповідні методи і форми навчальної діяльності, прагнучи їх опанувати та доцільно використати, щоб вони максимально відповідали принципам інклюзивної освіти, сприяли професійному становленню й саморозвитку здобувачів вищої освіти з ООП. Рівною мірою позитивне ставлення викладачів до інклюзії впливає на кожного здобувача та співробітника, які свідомо та опосередковано підпадають під вплив викладацького складу. Тобто, сформовані інклюзивні цінності науково-педагогічних працівників визначають не лише якісний інклюзивний навчальний процес, викладачі транслують їх у простір ЗВО, сприяючи формуванню позитивних особистісних установок до інклюзії, успішній інклюзивній комунікації та включенню здобувачів вищої освіти з ООП в різноманітні, насамперед соціальні, взаємодії.

Згідно з дослідженням [15] важливу роль у цьому процесі відіграють духовні цінності командної взаємодії, що сприяють формуванню відповідальності в навчанні, партнерської підтримки та культури взаємоповаги. Саме в командній взаємодії формується інклюзивна компетентність і трансформуються особистісні установки кожного члена освітньої спільноти в напрямі прийняття інклюзивних цінностей. Інклюзія як цінність заохочує усіх здобувачів без винятку висловлювати свої унікальні погляди, демонструвати індивідуальні шляхи вирішення різноманітних завдань, і в результаті усі отримують ширший спектр компетентностей, більше варіантів прийняття рішень та кращу професійну підготовку. У соціальному оточенні цінність інклюзії допомагає почути усіх, надати/прийняти допомогу, відзначити

зусилля кожного на благо усіх. І загалом, у просторі ЗВО, де панують інклюзивні цінності, учасники спільноти не відмовлятимуться від самовираження, бо кожен відчуватиме, що його цінують, поважають і він має змогу робити свій внесок у розвиток закладу.

На жаль, стереотипи та упередження, які передавалися з покоління в покоління — стосовно фізичного стану чи стану здоров'я за інвалідністю (такі люди не здатні повноцінно проявити себе у професійній діяльності тощо), гендеру (жінкам не місце на керівних посадах та ін.), культурного середовища (зверхнє ставлення до немісцевих, хто мешкає в гуртожитку тощо), рівня здібностей (зверхнє ставлення до осіб з гуманітарним складом мислення та ін.), сексуальної орієнтації (зневага, часто — булінг), соціально-економічних умов (бідним не місце у вищій освіті тощо), релігії та будь-яких інших чинників — виступають доволі сильними психологічними бар'єрами і впливають на взаємодію у навчанні та соціальному просторі. Зміна стереотипів — кропітка внутрішня праця кожної людини, а стимулювання до позитивних змін у прийнятті різноманіття та ставленні до оточення — первинне завдання формування ціннісного компонента інклюзивної компетентності майбутнього викладача ЗВО. Без цього прийняття будь-які зовнішні спроби включити здобувачів з ООП в навчальний процес приречені на невдачу.

Отже, формування інклюзивних цінностей майбутнього викладача ЗВО через прийняття різноманіття та зміну ставлення до індивідуальних особливостей кожної людини на позитивне (або нейтрально-позитивне) визначаємо первинною й необхідною умовою формування професійної інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти третього освітньо-наукового рівня, адже ефективності в навчальному процесі не досягти, якщо викладач не усвідомлює, що кожен, хто є навколо, так само індивідуальний, як і він сам, і так само рівний у прояві своєї індивідуальності. Таке прийняття є вирішальними

для успіху інклюзивної вищої освіти. Від прийняття майбутні викладачі придуть до усвідомленого розуміння, що кожен здобувач вищої освіти має свою цінність, а значить — потенціал, і його досвід/знання/навички можуть бути корисними для інших і їх варто використовувати. У такий спосіб інтеріоризуватимуться інклюзивні цінності, і саме вони спонукатимуть молодих викладачів до пошуку освітніх методів, у яких розкриваються індивідуальні ресурси, збагачується потенціал здобувачів з ООП. Тобто, сформований ціннісний компонент мотивуватиме до розвитку інших структурних складників професійної інклюзивної компетентності майбутнього викладача.

Зрозуміло, що нереально в короткий термін академічного етапу навчання в аспірантурі досягти бажаного результату. Сам стиль мислення здобувачів має змінитись, має перейти в особисте надбання принцип поваги до інших з усіма їх індивідуальними особливостями. Лише тоді, коли людина визнає, що усі різні, вона може бути готовою слухати й чути інших, вчитися з їхніх точок зору та співпрацювати для досягнення спільних цілей. Тільки прийняття інклюзії як цінності розкриває можливості побачити цінність, здібності, потенціал кожної людини і використовувати це у професійній викладацькій практиці.

У підсумку маємо акцентувати, що достатня увага наукової спільноти до окресленої проблеми у контексті фахової підготовки майбутнього викладача і реалізація зазначених кроків її вирішення (до них віднесено чітке виокремлення інклюзивної компетентності серед обов'язкових фахових компетентностей в освітньо-наукових програмах підготовки для третього рівня вищої освіти, розширення наукового інтересу до проблеми формування професійної інклюзивної компетентності майбутнього викладача ЗВО та акцентування на ціннісному компоненті як визначальному у її структурі) дозволить підвищити якість усіх інклюзивних процесів у вищій освіті.

Література

1. Бірюкова К. О. Зміст інклюзивної компетентності практичного психолога в умовах інклюзивної освіти // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2021. Вип. 39. С. 21–27. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/8d26ba3e-ad76-4932-85cd-1b7686b93465/download>
2. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : моногр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. 176 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20>
3. Засенко В. В. Науковий супровід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання : зб. наук. пр. 2010. Вип. 1. С. 3–9.
4. Кремень В. Освіта: ідеї, роздуми, досвід : статті, доповіді, виступи, інтерв'ю : збір. творів у 5 т. Т. 3 : 2006–2010. Київ : Грамота, 2025. 392 с.
5. Кульбіда С. В. Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів : моногр. / Ін-т спец. пед. і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ : Інтерсервіс, 2021. 200 с. URL: https://ispukr.org.ua/articles/doi/Svitlana%20Kulbida_Peculiarities%20of%20communicative%20activity%20of%20deaf%20students.pdf
6. Кучерак І. Інклюзивна компетентність учителя як важлива складова педагогічної майстерності // Розвиток пед. майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (13 трав. 2022 р.). Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2022. С. 156–158. URL: http://tpgnpu.ho.ua/images/my_images/doc_pdf/vidavnictvo/2022/zbirnik_maket_SG-13-05-2022.pdf#page=156
7. Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти : хрестоматія у 2 т. Т. 1 ; за ред. В. І. Бондаря, Ю. Д. Бойчука, В. В. Золотоверха ; уклад.: В. І. Бондар, Ю. Д. Бойчук, В. В. Золотоверх, А. М. Висоцька. Харків, 2023. 283 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14771>
8. Ніколаєску І. О., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М. Формування інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти // Імідж сучасного педагога. 2023. № 3(204). С. 87–90. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-87-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-87-90).
9. Ніколенко Л. Інклюзія у вищій освіті: філософсько-суспільний вимір // Наук. журнал Хортиц. нац. академії. 2024. № 1(10). С. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-9>.
10. Ніколенко Л. М. Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2025. URL: <https://www.uacademic.info/ua/document/0525U000453>
11. Синьов В. М., Сунрун Д. М., Шеремет М. К. Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. 2020. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/18fa1ee8-fd2d-455c-9637-799741780549/content>
12. Смеречак Л. М. Інклюзивна компетентність учителя початкових класів як складова його професійної підготовки // Наук. інновації та передові технології. 2024. № 3(31). С. 205–214. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/300095>
13. Стасюк Л. М., Мельничук О. В. Inclusive teacher competence as requirement of today // Пед. часопис Волині. 2022. № 3(26). С. 98–104. URL: <https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/715>
14. Сунрун М. О. Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві. Новини Ізмаїла та Придунайського краю. 2023. URL: <https://youtu.be/kcmsfT4tz4k>
15. Сунрун Д. М., Сунрун М. О., Каплієнко А. І. Духовні цінності командної взаємодії в інклюзивній освіті // Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 59. С. 78–81.

URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/15.pdf>

16. Boichuk Yu. D., Kazachiner O. S. Developing teachers' inclusive competence by means of information and communication technologies // Revista Românească pentru Educație Multidimensională. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 1–17. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/3118>

17. Kelland M. D. Personality theory: a multicultural perspective. 2014.

URL: <https://archive.org/details/personalitytheor0000mark>

18. Popovych I., Yaremchuk N., Yakovleva S., Kariyev A., Sadykova A., Kulbida S. Research on the types of future teachers' self-realization under conditions of a digital educational environment // Journal of Education Culture and Society. 2024. Vol. 15, No. 1. P. 435–451. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2024.1.435.451>

Надійшла до редколегії 03.02.2026

Рекомендовано до друку 23.09.2026

Опубліковано 30.09.2026

Конфлікт інтересів. Автори Юрій Бойчук та Людмила Ніколенко є членами редакційної колегії цього видання. Вони не брали участі в призначенні рецензентів, обробці або прийнятті рішень щодо цієї статті.

Політика використання штучного інтелекту. Автори декларують, що під час створення даної роботи не використовували методи штучного інтелекту.

Відомості про авторів:

Бойчук Юрій Дмитрович — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, ректор; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна; email: rector@hnpu.edu.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8583-5856>

Кульбіда Світлана Вікторівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу української жестової мови; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; Київ, Україна; e-mail: svk5554@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

Ніколенко Людмила Миколаївна — доктор педагогічних наук, доцент, професорка кафедри соціальної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»; Запоріжжя, Україна; e-mail: nikolenko_l@365.dnu.edu.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8708-3117>

Супрун Микола Олексійович — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти; Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова; Миколаїв, Україна; e-mail: suprun62@ukr.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4198-9527>

Бойчук Ю., Кульбіда С., Ніколенко Л., Супрун М. Інклюзивна компетентність у фаховій підготовці майбутніх викладачів на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти.

Здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування інклюзивної компетентності у фаховій підготовці майбутніх викладачів на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти. Метою статті є визначення місця інклюзивної компетентності в структурі професійної підготовки майбутнього викладача ЗВО та обґрунтування пріоритетності її ціннісного компонента у процесі підготовки докторів філософії. Для реалізації мети виконано такі завдання: проаналізовано наукові підходи до трактування феномену інклюзивної компетентності педагогічних працівників; здійснено контент-аналіз стандартів підготовки докторів філософії щодо наявності інклюзивної компетентності у переліку фахових компетентностей; визначено структурні компоненти інклюзивної

компетентності майбутнього викладача та окреслено роль інклюзивних цінностей у її формуванні. Установлено, що науково-практичний доробок з проблеми інклюзивної компетентності зосереджений переважно на підготовці вчителів і фахівців спеціальної освіти, тоді як на рівні підготовки докторів філософії ця проблема залишається недостатньо дослідженою. Доведено, що відсутність чітко визначеної інклюзивної компетентності у більшості стандартів третього рівня вищої освіти знижує системність її формування у майбутніх викладачів. Обґрунтовано, що ціннісний компонент, який охоплює прийняття різноманіття, гуманістичні орієнтири та позитивне ставлення до інклюзії виступає базовою умовою розвитку когнітивного, діяльнісного та рефлексивного складників інклюзивної компетентності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням педагогічних умов розвитку інклюзивних цінностей та експериментальною перевіркою їх ефективності.

Ключові слова: здобувачі з особливими освітніми потребами; інклюзивна компетентність; інклюзивні цінності; інклюзивний освітній простір; майбутні викладачі; третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти; заклад вищої освіти.

Boichuk Y., Kulbida S., Nikolenko L., Suprun M. Inclusive Competence in the Professional Training of Future University Teachers at the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education.

This article provides a theoretical and methodological examination of the development of inclusive competence within the professional training of future university teachers at the third (educational and scientific) level of higher education. The study aims to determine the role of inclusive competence in the structure of professional preparation of future higher education institution (HEI) teachers and to substantiate the priority of its value-based component in PhD training.

To achieve this aim, the study applies a set of complementary methods, including analysis and synthesis of scientific approaches to the conceptualization of inclusive competence in pedagogical research, as well as content analysis of national PhD training standards with regard to the presence of inclusive competence among professional competencies. The structural components of inclusive competence are identified, and the formative role of inclusive values is theoretically justified. The findings reveal that existing scholarly and practical contributions predominantly focus on the training of school teachers and specialists in special education, whereas the issue of inclusive competence at the doctoral level remains insufficiently explored. The study demonstrates that the absence of explicitly formulated inclusive competence in most third-level higher education standards undermines the systemic and purposeful development of this competence in future university teachers. It is substantiated that the value-based component, encompassing acceptance of diversity, humanistic orientations, and a positive attitude toward inclusion, constitutes the foundational condition for the development of the cognitive, activity-based, and reflective dimensions of inclusive competence.

Future research perspectives are linked to the identification of pedagogical conditions for fostering inclusive values and to the experimental verification of their effectiveness in the professional training of doctoral students.

Key words: students with special educational needs; inclusive competence; inclusive values; inclusive educational space; future university teachers; third (educational and scientific) level of higher education; higher education institution.