

ОЛЬГА ТАРНОПОЛЬСЬКА,

аспірантка

(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7)

OLHA TARNOPOLSKA,

PhD student

(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho St., 7)

ORCID: [0009-0003-6832-6461](https://orcid.org/0009-0003-6832-6461)

**Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти:
структура, критерії та показники сформованості**

**Inclusive Competence of a Teacher in a Higher Education Institution: Structure, Criteria
and Indicators of Formation**

У статті розглянуто проблему підготовки викладачів ЗВО до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Мета – теоретично обґрунтувати структуру, критерії та показники інклюзивної компетентності викладача. На основі аналізу європейських і вітчизняних досліджень визначено перехід від медичної моделі («готовність працювати з особами з інвалідністю») до впровадження принципів універсального дизайну в навчанні та створення інклюзивного простору.

Виокремлено чотири компоненти інклюзивної компетентності: когнітивний (розуміння концепцій і бар'єрів), ціннісний (емпатія, прийняття різноманіття), діяльнісний (адаптація методів і оцінювання) та цифровий (доступність курсів, асистивні технології). Запропоновано критерії та показники її сформованості з урахуванням самоефективності й емоційного інтелекту. Обґрунтовано, що ця модель є основою для діагностики рівня компетентності та розробки програм професійного розвитку викладачів.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, викладач закладу вищої освіти, Універсальний дизайн у навчанні (UDL), цифрова інклюзія, емоційна стійкість викладача, критерії сформованості.

The article addresses the pressing problem of the professional training of higher education teachers for effective work in an inclusive educational environment that takes into account diverse student needs. The purpose of the study is to theoretically substantiate the structure, criteria, and indicators of the formation of higher education teachers' inclusive competence as an integral professional quality. The research is based on a systematic analysis of European and domestic scholarly discourse, which makes it possible to trace a conceptual shift from the traditional understanding of «readiness to work with persons with disabilities» within the medical model to a modern approach focused on creating a barrier-free educational space through the implementation of Universal Design for Learning (UDL) principles.

Drawing on contemporary research, a four-component structure of inclusive competence is identified. The cognitive component includes knowledge of inclusive approaches, understanding of educational barriers, and ways to overcome them. The value-personal component encompasses empathy, tolerance, emotional resilience, and acceptance of student diversity. The activity-practical component reflects the ability to adapt teaching methods, apply flexible assessment strategies, and individualize the learning process. The technological-digital component involves ensuring the digital accessibility of courses, as well as using assistive technologies and online tools.

A system of criteria and measurable indicators for assessing the formation of inclusive competence has been developed, enabling its comprehensive evaluation. An important element of the model is the integration of teacher self-efficacy and emotional intelligence as key resources that help prevent professional burnout and enhance the quality of pedagogical interaction. It is substantiated that the proposed structural and criterial model serves as a conceptual basis for the objective diagnosis of inclusive competence levels and for designing innovative continuing professional development programs for academic staff.

Keywords: inclusive competence, higher education teacher, Universal Design for Learning (UDL), digital inclusion, teacher emotional resilience, formation criteria.

Вступ / Introduction. Сучасна система вищої освіти в глобалізованому світі перебуває на етапі трансформації, яка зумовлена потребою забезпечення справді рівного доступу до якісних освітніх послуг для всіх категорій здобувачів. Цей процес вимагає концептуального переосмислення ролі закладу вищої освіти, який відтепер має функціонувати не просто як середовище трансляції академічних знань, а як екосистема, що визнає, підтримує та інтегрує людське різноманіття у широкому сенсі. Забезпечення інклюзивного простору більше не обмежується архітектурною доступністю чи формальним дотриманням законодавчих вимог. Успіх імплементації інклюзивних освітніх моделей переважно визначається людським фактором, а саме професійним мисленням, настановами та компетентністю науково-педагогічних працівників. Зміна вимог до портрета викладача закладу вищої освіти під впливом міжнародних конвенцій та європейських освітніх стандартів свідчить про те, що класичної академічної експертизи у фаховій дисципліні нині недостатньо. Викладач має бути модератором інклюзивного середовища, здатним проектувати навчальний процес так, щоб він априорі враховував особливі та різноманітні потреби кожного студента.

У сучасних наукових дослідженнях акцентується увага на тому, що науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти має виступати не лише носієм академічних знань, а й активним суб'єктом розбудови інклюзивного освітнього простору. Зокрема, Т. Качалова (2023) наголошує, що фахівець повинен володіти готовністю до професійної діяльності в умовах інклюзії та здатністю до її проектування. Дослідниця визначає інклюзивну компетентність як інтегральну складову професійної майстерності, що має чітку структуру: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та операційний елементи. Такий підхід дає підстави розглядати інклюзивну компетентність як системне багатовимірне утворення, що виходить за межі традиційного розуміння про педагогічну готовність.

На цьому тлі в освітньому просторі останніми роками відбувається концептуальна зміна, яка полягає в переході від традиційної медичної моделі, яка зводилася до розуміння інклюзії винятково як роботи з особами зі встановленою інвалідністю, до ширшої парадигми забезпечення всього спектра студентського різноманіття, відомої як Diversity and Inclusion. Медична або дефіцитарна модель зосереджувалася безпосередньо на діагнозі особи як факторі, що потребує одноразової адаптації чи спеціальної корекційної підтримки.

Натомість сучасна соціальна та соціокультурна парадигма зміщує фокус на недоліки дизайну самого освітнього середовища як головного бар'єра. Відповідно, виникає потреба переосмислення професійно-педагогічних вимог до викладача, що більше не описується застарілою категорією «готовності до роботи з особами з інвалідністю», оскільки вона передбачає пасивну реакцію на проблему. Сучасна наука вимагає визначення інклюзивної компетентності як складної інтегральної якості, яка характеризує здатність педагога діяти мультивекторно, превентивно усуваючи освітні перешкоди ще на етапі планування навчального курсу.

Дослідження проблеми інклюзивної компетентності викладачів вищої школи є предметом підвищеного наукового інтересу як в українському, так і в європейському науковому просторі. Аналіз публікацій 2022-2026 років засвідчує відмінності у визначенні дослідницьких пріоритетів і методологічних підходів у межах цих двох наукових традицій.

Сучасний європейський науковий дискурс пропонує багатовимірне розуміння змісту інклюзивної компетентності викладача, акцентуючи передусім на особистісних та емоційно-мотиваційних аспектах педагогічної взаємодії в університетському середовищі. Зокрема, дослідження Т. К. Altes зі співавторами демонструє, що визначальними чинниками здатності викладача до створення ефективного інклюзивного середовища є внутрішні переконання, когнітивні установки та епістемологічне усвідомлення бар'єрів, тоді як формальні дидактичні вміння мають похідний характер (Altes T. K., et al., 2024). Подібну позицію обґрунтовують А. Моріґа та І. Орозо, які, формуючи узагальнений образ інклюзивного викладача, розмежовують професійні навички управління аудиторією та глибинні особистісні характеристики, зокрема емпатійність, рефлексивність і внутрішнє прийняття принципів рівності (Morija A. & Orozco I., 2022).

Водночас у межах європейського наукового напрямку набуває актуальності дослідження цифрової інклюзивної компетентності викладача як відповіді на процеси глобальної диджиталізації освітнього середовища. Так, А. Ж. З. Г. Де Соріано та М. А. Монторо доводять, що ефективність інклюзивної практики викладача значною мірою залежить від рівня сформованості навичок забезпечення цифрової доступності і проектування віртуальних інклюзивних просторів (De Soriano A. J. Z. G. & Montoro M. A., 2024). Паралельно посилюється увага до проблеми професійного вигорання в умовах роботи з різноманітною студентською аудиторією, що зумовлює актуалізацію емоційної компетентності як чинника збереження психічного здоров'я викладача і студентів (Calandri E., et al., 2025).

На відміну від цього, вітчизняні наукові дослідження останніх років переважно зосереджені на теоретико-прикладних аспектах формування дидактичної майстерності викладачів, часто залишаючи поза належною увагою емоційний та технологічний виміри інклюзивної компетентності. Зокрема, у працях О. Шевчук розкрито організаційні механізми формування професійної компетентності викладача в умовах інклюзивної освіти (Shevchuk O., 2023). Натомість дослідження авторського колективу під керівництвом Н. Савінової зосереджені на інструментальному забезпеченні розвитку інклюзивної компетентності в сучасних українських реаліях (Savinova N., et al., 2025).

Аналіз сучасних наукових напрацювань свідчить про недостатній рівень комплексного дослідження цифрового та емоційного компонентів інклюзивної компетентності в українському науковому просторі. Водночас саме ці складники сьогодні посідають важливе місце в європейських підходах до оцінювання професійної ефективності викладачів закладів вищої освіти.

Поряд із цим у науковому дискурсі простежується тенденція до більш глибокого уточнення сутності інклюзивної компетентності як складного інтегративного феномену. Її розглядають як багаторівневу систему, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Такий підхід підкреслює цілісний характер професійної готовності викладача до реалізації інклюзивної освіти.

Науковці також акцентують увагу на наявності суперечності між загалом позитивним ставленням викладачів до ідей інклюзивної освіти та недостатнім рівнем практичної підготовленості до їх ефективного впровадження в освітній процес. Особливого значення в цьому контексті набуває цифрова грамотність, яка розглядається як один із ключових чинників забезпечення доступності та якості інклюзивного навчання.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Попри значну кількість наукових праць, у сучасному освітньому дискурсі відсутня синтезована структурно-критеріальна модель інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти, яка б комплексно поєднувала передовий європейський досвід у сфері цифрової доступності та емоційної стійкості з урахуванням специфіки функціонування української вищої школи. Метою пропонованої статті є теоретичне обґрунтування багатовимірної структури інклюзивної компетентності викладача вищого закладу освіти, а також визначення системи комплексних критеріїв та вимірюваних показників рівня її сформованості. Реалізація поставленої мети спрямована на подолання наявної теоретичної прогалини та передбачає розроблення науково обґрунтованого інструментарію, придатного для об'єктивного діагностування рівня професійної ефективності викладачів, а також створення доказово орієнтованих програм їхнього безперервного професійного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Методи / Methods. Методологічну основу пропонованого дослідження формує інтеграція двох фундаментальних концептів, що визначають сучасну траєкторію розвитку європейської вищої школи. Першим таким концептом є Універсальний дизайн у навчанні, який розглядається не просто як набір дидактичних рекомендацій, а як базова філософія професійного мислення викладача, що полягає у створенні гнучких освітніх маршрутів та множинних засобів залучення, репрезентації й вираження. Концептуалізація компетентності через призму Універсального дизайну в навчанні переконливо доводить, що справжня майстерність викладача вимірюється не кількістю реалізованих індивідуальних пристосувань під кожного окремого студента, а умінням побудувати нормативний курикулум у такий спосіб, за якого необхідність в екстрених локальних адаптаціях мінімізується або ж зникає взагалі. Другим концептом, що лежить в основі нашого теоретичного каркаса, є ідея викладацької самоефективності, або Teacher Self-Efficacy, що трактується як внутрішнє переконання особистості педагога у власній спроможності ефективно конструювати середовище рівних можливостей. Спираючись на ці два стовпи, ми формуємо парадигму, де кожна структурна складова розглядається крізь оцінку власного суб'єктивного сприйняття спроможності викладача діяти проактивно і запобігати освітньому виключенню в процесі здобуття вищої освіти.

Результати / Results. Для отримання релевантних та академічно обґрунтованих результатів у процесі конструювання авторської компетентнісної моделі був застосований комплекс загальнонаукових та специфічних теоретичних методів. Провідним слугував системно-структурний аналіз, що дав змогу розкласти феномен інклюзивної компетентності на взаємозалежні та функціонально автономні складові, визначивши специфіку внутрішніх зв'язків між ними. Разом із цим застосування категоріального синтезу дозволило об'єднати відокремлені у світовому обігу концепти емоційної витривалості, цифрових компетентностей та дидактичного забезпечення у цілісний логічний конструкт, що не страждає на фрагментарність або надмірне повторення матеріалів. Завершальним етапом наукового пізнання стало теоретичне моделювання багаторівневої критеріальної системи, завдяки якій абстрактні теоретичні уявлення були

переведені в площину конкретних, вимірюваних та екстрапольованих індикаторів, що допускають кількісну й якісну оцінку рівня сформованості відповідної професійної якості.

Аналіз феномену інклюзивної професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти засвідчує її багатовимірний і нелінійний характер. У цьому контексті інклюзивну компетентність доцільно розглядати не лише як окрему професійну характеристику, а як важливий компонент цілісного професійного розвитку особистості фахівця. З позицій акмеологічного підходу вона постає як необхідний чинник безперервного професійного вдосконалення, що забезпечує сталий та інтелектуально орієнтований розвиток педагога.

Такий підхід дозволяє інтерпретувати її як динамічний ресурс професійного зростання, що виходить за межі суто функціональних характеристик. На відміну від класичних моделей професійної підготовки, де переважно використовувався тріадичний підхід із поділом на когнітивний, ціннісний і діяльнісний компоненти, синтез наявних аналітичних даних вимагає введення інноваційної чотириконтентної структури, що найбільше узгоджується із сучасними цифровими та психоемоційними вимогами (рис. 1).

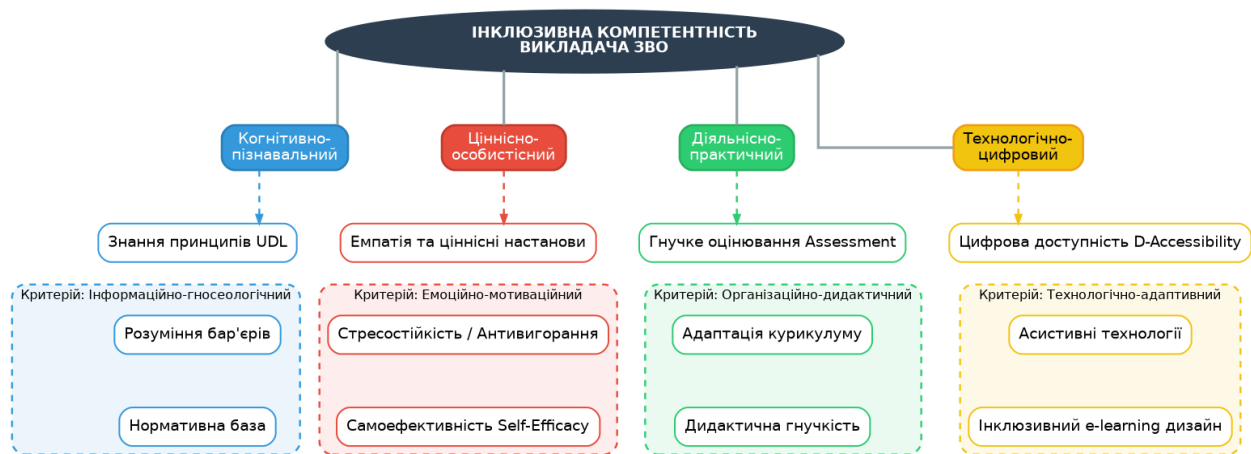


Рис. 1 Інклюзивна компетентність викладача ЗВО

Запропонована чотириконтентна модель узгоджується з результатами сучасних досліджень, у яких також виокремлюються ключові структурні елементи інклюзивної компетентності, зокрема мотиваційно-особистісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти (Пугач В. М., et al., 2025). Водночас підкреслюється необхідність системного вдосконалення методичної роботи викладачів через формування позитивного ставлення до інклюзивного середовища, розвиток методичного супроводу та інтеграцію практичного досвіду в освітній процес (Пугач В. М., et al., 2025).

Обговорення / Discussion. Основою положим ядром інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти є когнітивно-пізнавальний компонент, який забезпечує інтелектуальне розуміння та накопичення фахівцем системи знань щодо архітектури інклюзивного середовища. Сутність цього компонента полягає не стільки в заучуванні нормативних актів, скільки в розвитку системного мислення, спрямованого на виявлення закономірностей у взаємодії між можливостями здобувача освіти та вимогами навчальної програми. Як констатують у своєму глибинному дослідженні Т. К. Altes із колегами, найбільшою перешкодою для європейських викладачів стає те, що вони часто мають хибні епістемологічні переконання, ідентифікуючи проблему винятково в студентів, а не в недоліках власного педагогічного дизайну (Altes T. K., et al., 2024). Викладач, що демонструє високий рівень розвитку цього компонента, фундаментально обізнаний з моделями Універсального дизайну в навчанні, психологічними особливостями когнітивної обробки інформації та міжнародно-правовими механізмами захисту права на рівний доступ до освіти. Водночас обов'язковим елементом когнітивного блоку є вміння викладача акумулювати знання про наявні навчальні бар'єри безпосередньо в реальній аудиторії, безперервно скануючи гетерогенне середовище через зворотний зв'язок та рефлексивний аналіз ситуації. Вітчизняна специфіка також підкреслює важливість адаптації цього масиву знань до локальних академічних реалій, зокрема до формальних умов побудови інклюзивного простору всередині ієрархічної системи вітчизняного закладу вищої освіти (Shevchuk O., 2023).

Наступним стрижневим виміром компетентності є ціннісно-особистісний, або емоційний, компонент, що виконує регулятивну та мотиваційну функцію в діяльності педагога. Він визначається здатністю викладача поділяти цінності філософії інклюзії, спираючись на беззастережне прийняття ідеї різноманіття та неповторності кожної особистості. У контексті визначення портрета інклюзивного викладача важко переоцінити роль його глибинних

особистісних параметрів: емпатії, щирості, гнучкості мислення та толерантності, адже саме вони формують фундамент довірливих і безпечних стосунків у різноманітній університетській групі (Moriña A., & Orozco I., 2022). Разом з цим особливої актуальності нині набуває здатність викладача ефективно розпоряджатися власними емоційними ресурсами. Науковий огляд, здійснений колективом під керівництвом E. Calandri, аргументовано доводить, що робота зі студентами зі складними освітніми потребами та управління конфліктогенністю в розмаїтих групах створюють значне психоемоційне навантаження для викладачів, що різко підвищує ризики їхнього емоційного вигорання (Calandri E., et al., 2025). Відповідно, рівень емоційно-вольової саморегуляції лектора, його здатність зберігати рівновагу та управляти стресом у непередбачуваних педагогічних ситуаціях стає запорукою того, що інклюзивний процес не зазнає краху через психологічне виснаження модератора.

Утіленням когнітивної бази та ціннісних орієнтирів у конкретні організаційно-педагогічні кроки виступає діяльнісно-практичний компонент структури інклюзивної компетентності викладача. Він безпосередньо розкривається у його проактивних діях: від вміння майстерно адаптувати дидактичні матеріали та розробляти альтернативні індивідуалізовані навчальні програми до навички інтерактивного ведення лекцій з урахуванням різних стилів навчання у студентській групі. Найважливішим аспектом розвитку цього компонента є оволодіння так званим гнучким, або інклюзивним, оцінюванням. Традиційна система жорсткого оцінювання виявляється глибоко дискримінаційною до багатьох здобувачів вищої освіти, тому діяльнісний компонент вимагає від викладача проєктувати контроль знань у такий спосіб, щоб форма відповіді не ставала бар'єром для демонстрації власне знань. Українські дослідники послідовно звертають увагу на значущість упровадження конкретних методик та розроблення ефективного інклюзивного інструментарію в межах професійних можливостей педагога, підтверджуючи, що без практичного відпрацювання інклюзивних технологій будь-яка інша готовність лишається нереалізованою (Savinova N., et al., 2025). Діяльнісно-практичний блок можна вважати видимим ядром компетентності, через яке студентська аудиторія оцінює успішність педагогічної взаємодії. У цьому контексті інклюзивна компетентність виступає не лише як професійна характеристика, а як ключова умова забезпечення якості освітнього процесу. Дослідники наголошують, що вона є «визначальним чинником та базовою запорукою забезпечення високої якості організації освітнього процесу», оскільки передбачає здатність викладача ефективно працювати в умовах різноманітності та застосовувати принципи універсального дизайну (Товстоган В., et al., 2024).

Еволюційним доповненням традиційних структур компетентності є запровадження четвертого, інноваційного технологічно-цифрового компонента. В умовах тотальної диджиталізації освітнього процесу, особливо у сфері змішаного або дистанційного навчання закладу вищої освіти, ігнорування проблеми цифрової інклюзії неможливе. Концепція цифрової інклюзії передбачає, що технології мають не ускладнювати, а полегшувати освітній процес, допомагаючи здобувачам повністю компенсувати наявні фізичні або когнітивні перешкоди (De Soriano A. J. Z. G., & Montoro M. A., 2024). Для викладача вищої школи оволодіння цим компонентом компетентності означає насамперед вміння забезпечувати цифрову доступність усієї інформації, розміщеної на корпоративних системах управління навчанням. Це вимагає гарантування сумісності навчальних файлів із програмами-редерами (екранними дикторами), навичок базового субтитрування мультимедійного контенту, створення текстових альтернатив для схем і зображень, а також усвідомленого залучення сучасних асистивних технологій. Володіння високим рівнем технологічної інклюзивної компетентності гарантує, що викладач не стане створювати штучних бар'єрів у цифровому просторі, які завадили б повноцінно оволодівати знаннями тим студентам, що спираються на альтернативні технологічні засоби навігації та сприйняття матеріалу.

Визначення чотирикомпонентної структури відкриває шлях до моделювання цілісної системи критеріїв для оцінювання інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти. Кожній із названих складових відповідає базовий критерій, за яким доцільно проводити моніторинг ефективності професійного росту особистості лектора. Для об'єктивного вимірювання прогресу необхідно спиратися на стратифікаційну шкалу рівнів сформованості, які відображають міру автономності та творчої свободи фахівця. Первинний репродуктивний рівень означає, що викладач володіє концептуальним розумінням інклюзії та знає базовий нормативний регламент, проте його дії реактивні й викликані безпосередніми вимогами адміністрації чи запитам студентів. Наступний адаптивно-базовий рівень характеризується спроможністю викладача свідомо застосовувати набуті інклюзивні знання, самостійно адаптувати матеріали і використовувати елементи Універсального дизайну під час підготовки курсу, не чекаючи появи критичних бар'єрів. Вищим ступенем розвитку компетентності є проактивно-творчий рівень, для якого характерним є повномасштабне впровадження інноваційних інклюзивних інструментів, постійна професійна рефлексія, поєднання максимальної емпатійної відкритості з високим рівнем стійкості до стресу і

здатність навчати менш досвідчених колег передовим інклюзивним практикам.

Для кожного критерію слід визначити конкретні вимірювані показники (індикатори), що дадуть змогу уникнути суб'єктивності та забезпечити чітку діагностику стану інклюзивної компетентності викладача ЗВО. В європейській практиці надійною метрикою для заміру готовності до дій вважають показники індивідуальної самоефективності педагога. Включення до критеріальної системи індивідуалізованих шкал, подібних до Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice, дає можливість зрозуміти не те, що формально лектор знає, а наскільки глибоко він вірить у власний професійний ресурс для подолання перешкод в аудиторії. Разом з тим метод самоефективності повинен врівноважуватися інструментами об'єктивної валідації результатів праці, серед яких найважливішим є 360-градусний зворотний зв'язок від головних бенефіціарів освітнього процесу, а саме студентів з особливими освітніми потребами. Розроблена нами система метрик та показників може бути репрезентована крізь наступні конструкти.

Для інформаційно-гносеологічного критерію, що відповідає когнітивному компоненту, ключовими індикаторами вважаються здатність педагога обґрунтовано інтерпретувати правові засади захисту вразливих груп у ЗВО та рівень здатності здійснювати експертизу навчального матеріалу з позиції Універсального дизайну. Емоційно-мотиваційний критерій, який розкриває суть ціннісно-особистісного компонента, діагностується через вимірювання ступеня толерантності та емпатійності під час кризових чи конфліктних сценаріїв у неоднорідній аудиторії, а також через міру збереження емоційної стійкості (низький рівень тривожності та деперсоналізації) в напружені періоди навчального циклу. Організаційно-дидактичний критерій, покликаний ідентифікувати діяльнісний компонент, характеризують показники частоти використання багатовимірних інструментів інклюзивного оцінювання, гнучкість у переформатуванні хронометражу дидактичного навчання та обсяг реалізованих спеціальних пристосувань за запитами здобувачів. Нарешті, для технологічно-адаптивного критерію індикаторами виступають рівень цифрової доступності навчально-методичних комплексів на платформі дистанційного навчання (визначається наявністю субтитрів, тегованих документів), а також здатність викладача рекомендувати і спільно зі студентом використовувати новітні асистивні програми. Комплексний моніторинг названих індикаторів формує чітку картину компетентнісного профілю викладача.

Таблиця 1

Структурно-критеріальна матриця інклюзивної компетентності викладача ЗВО

Компонент структури	Критерій сформованості	Ключові показники (індикатори)
1. Когнітивно-пізнавальний	Інформаційно-гносеологічний	Глибоке знання принципів Універсального дизайну в навчанні (UDL). Здатність ідентифікувати та аналізувати навчальні бар'єри. Обізнаність із нормативно-правовою базою інклюзивної освіти.
2. Ціннісно-особистісний	Емоційно-мотиваційний	Високий рівень емпатії та внутрішнє прийняття ідеї різноманіття. Здатність до емоційної саморегуляції та захист від вигорання. Впевненість у власній викладацькій самоефективності (Self-Efficacy).
3. Діяльнісно-практичний	Організаційно-дидактичний	Застосування технологій інклюзивного оцінювання (Inclusive Assessment). Гнучкість у виборі методів та темпу навчання для різних груп. Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій для студентів.
4. Технологічно-цифровий	Технологічно-адаптивний	Забезпечення цифрової доступності матеріалів (D-Accessibility). Навички використання асистивних програм та пристроїв. Проектування інклюзивного контенту в системах LMS (Moodle тощо).

Рівні сформованості компетентності (вертикальний розріз матриці):

- репродуктивний – викладач діє за інструкцією, виконує лише мінімальні вимоги щодо фізичної доступності або формальної адаптації;
- адаптивно-базовий – викладач свідомо впроваджує окремі елементи UDL, самостійно коригує матеріали, виявляє емпатію;
- проактивно-творчий – викладач проектує інклюзивне середовище як цілісну систему, вільно володіє інструментами цифрової інклюзії, здатен консультивати колег.

Ця матриця може бути використана як основа для розробки діагностичного інструментарію

(анкет, карт спостереження) для оцінки професійного розвитку викладачів у межах університету.

Використання чотирикомпонентної моделі інклюзивної компетентності з обов'язковим врахуванням технологічно-цифрового інноваційного сегмента та антивигоранневого емоційного захисту становить суттєвий крок уперед порівняно з поширеними у вітчизняному просторі теоретичними підходами. Ця модель корелює з сучасними дебатами в європейській педагогіці, де перевідомими трендсеттерами стали дослідження суб'єктивної витривалості педагогічного працівника, який щодня стикається з нейрорізноманіттям, сенсорними викликами та емоційними кризами здобувачів. Усталені національні моделі, зосереджені значною мірою на розробленні методичних рекомендацій для адаптації суто текстових повідомлень, сьогодні вже не задовольняють вимоги покоління здобувачів, повністю занурених у віртуальний освітній простір. Чітке розмежування впливу діяльнісного і технологічно-цифрового компонентів дає змогу вивести на принципово новий рівень дискусію щодо підготовки викладача вищої школи, доводячи, що без високої міри його цифрової грамотності всі його інші, навіть найкращі, інклюзивні наміри нівелюються бар'єрністю цифрового контенту. Так само акцентування уваги на емоційному критерії, який часто маргіналізувався, обґрунтовує критичну важливість розвитку превентивних психологічних програм на рівні всього університету.

Зворотним боком запровадження інноваційної критеріальної системи виступають серйозні інституційні виклики на шляху імплементації моделі в реальну управлінську практику закладів вищої освіти. Головним викликом на сучасному етапі залишається ригідність систем оцінювання якості роботи професорсько-викладацького складу. У багатьох університетах критерії просування по службі або продовження контракту часто базуються на типових показниках таких, як стандартні рейтинги успішності студентів, тоді як інклюзивна фахова майстерність, яка потребує величезного часового і емоційного ресурсу, залишається поза межами офіційного адміністративного заохочення. Крім того, складності додає дефіцит спеціалізованого навчання: більшість вітчизняних центрів професійного розвитку педагогів вищої школи не мають достатньої експертизи для навчання викладачів поглибленим аспектам забезпечення цифрової безбар'єрності, що створює розрив між теоретично визначеними індикаторами компетентності та практичною здатністю ЗВО надати ресурс задля досягнення цього ідеалу. Зняття цих бар'єрів вимагає спільних зусиль університетського топменеджменту, центрів досконалості викладання і самих лекторів.

Висновки / Conclusions. Проведене теоретичне дослідження актуалізує проблему професіоналізації викладацького корпусу ЗВО у відповідь на виклики розвитку інклюзивного освітнього середовища. Категорична відмова від редукованого медичного розуміння проблеми та переорієнтація на постулати концепції Універсального дизайну в навчанні й концепту багатовимірному університетському різноманіттю вимагає переосмислення фундаментальних характеристик викладача. Синтезувавши вітчизняні організаційно-дидактичні напрацювання та передовий європейський досвід, що розкриває значущість емоційної саморегуляції педагога (Calandri E., et al., 2025; Moríña A., & Orozco I., 2022) й імперативність побудови доступних цифрових навчальних просторів (De Soriano A. J. Z. G., & Montoro M. A., 2024), ми обґрунтували комплексну чотирикомпонентну модель інклюзивної компетентності. Дана модель, яка включає взаємоінтегровані когнітивно-пізнавальний, ціннісно-особистісний, діяльнісно-практичний та технологічно-цифровий компоненти, створює ґрунтовну теоретичну базу для розуміння професійної майстерності педагога нової генерації. Сформована прозора система критеріїв і показників, що базується на інтеграції вимірів самоефективності та зовнішнього зворотного зв'язку від студентів з особливими освітніми потребами, дозволяє здійснювати валідний і кількісний моніторинг динаміки професійного зростання або ж виявлення дефіцитів у роботі фахівця.

Отримані в межах цієї статті теоретичні напрацювання і розроблена структурно-критеріальна матриця є необхідним, але не самодостатнім фіналом наукового пошуку. Подальші кроки науковців мають концентруватися в напрямку побудови масштабних емпіричних досліджень, суттю яких стане практична валідизація запропонованих вимірювальних індикаторів на репрезентативних національних та міжнародних вибірках викладачів вищої школи. Важливим горизонтом майбутнього вивчення є також створення і апробація спеціалізованих модульних програм безперервного підвищення кваліфікації викладачів. Такі програми, що мають будуватися строго на основі запропонованих вище чотирьох компонентів з акцентом на цифрове та емоційне лідерство, зможуть перетворити абстрактну теоретичну модель на практичний інструмент реформування кадрових політик закладів вищої освіти.

Список використаних джерел і літератури:

Качалова, Т. В., Новгородський, Р. Г., Останіна, Н. С., Криловець, М. Г., & Левандовський, М. Ю. (2023). Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура. *Research Notes*, 2, 127–134. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134> [in Ukrainian]

Пугач, В. М., Дембіцька, С. В., Кобилянський, О. В., & Кобилянська, І. М. (2025). Формування інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти як наукова проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 217, 48–54. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-48-54> [in Ukrainian]

Товстоган, В., Цегельник, Т., & Шевченко, А. (2024). Інклюзивна компетентність педагога як запорука якості організації освітнього процесу. *Молодь і ринок*, 10 (230), 61–65. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180> [in Ukrainian]

Altes, T. K., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, art. 100605. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605> [in English]

Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15 (3), art. 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359> [in English]

De Soriano, A. J. Z. G., Montoro, M. A., & Colon, A. M. O. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of e-Learning*, 22 (1), 31–45. <https://doi.org/10.34190/eiel.22.1.3139> [in English]

Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133> [in English]

Savinova, N., Berehova, M., Mamicheva, O., Potenko, L., & Pozdniakova, O. (2025). Building Inclusive Competence Among Higher Education Teachers. *Health Leadership and Quality of Life*, 4, art. 706. <https://doi.org/10.56294/hl2025706> [in English]

Shevchuk, O. (2023). Formation of Professional Competence of a Lecturer in an Institution of Higher Education Under Inclusive Conditions. *Inclusive Economics*, 2, 48–51. https://doi.org/10.32782/inclusive_economics.2-7 [in English]

References:

Kachalova, T. V., Novhorodskiy, R. H., Ostanina, N. S., Krylovets, M. H., & Levandovskiy, M. Yu. (2023). Inkluzivna kompetentnist vykladacha ZVO: sutnist, struktura [Inclusive Competence of a Higher Education Teacher: Essence, Structure]. *Research Notes*, 2, 127–134. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134> [in Ukrainian]

Puhach, V. M., Dembitska, S. V., Kobylianskiy, O. V., & Kobylianska, I. M. (2025). Formuvannya inkluzivnoi kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity yak naukova problema [Formation of Inclusive Competence of Higher Education Teachers as a Scientific Problem]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific Notes. Seriya: Pedagogical Sciences*, 217, 48–54. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-48-54> [in Ukrainian]

Tovstohan, V., Tselnyk, T., & Shevchenko, A. (2024). Inkluzivna kompetentnist pedahoha yak zapорука yakosti orhanizatsii osvitnoho protsesu [Inclusive Competence of a Teacher as a Guarantee of the Quality of the Educational Process]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 10 (230), 61–65. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180> [in Ukrainian].

Altes, T. K., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, art. 100605. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605> [in English]

Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15 (3), art. 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359> [in English]

De Soriano, A. J. Z. G., Montoro, M. A., & Colon, A. M. O. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of e-Learning*, 22 (1), 31–45. <https://doi.org/10.34190/eiel.22.1.3139> [in English]

Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133> [in English]

Savinova, N., Berehova, M., Mamicheva, O., Potenko, L., & Pozdniakova, O. (2025). Building Inclusive Competence Among Higher Education Teachers. *Health Leadership and Quality of Life*, 4, art. 706. <https://doi.org/10.56294/hl2025706> [in English]

Shevchuk, O. (2023). Formation of Professional Competence of a Lecturer in an Institution of Higher Education Under Inclusive Conditions. *Inclusive Economics*, 2, 48–51. https://doi.org/10.32782/inclusive_economics.2-7 [in English]

Дата надходження статті / Article received: «12» березня / March 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «17» квітня / April 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Тарнопольська Ольга – аспірантка факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка

Tarnopolska Olha – PhD Student of the Faculty of Pedagogical Education Ivan Franko National University of Lviv

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Тарнопольська, О. (2026). Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти: структура, критерії та показники сформованості. *Педагогічний дискурс*, 39, 57–64. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.08).

Tarnopolska, O. (2026). Inclusive Competence of a Teacher in a Higher Education Institution: Structure, Criteria and Indicators of Formation. *Pedagogical Discourse*, 39, 57–64. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.08).