



УДК 377.1:316.644:17.022.1

[https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-4\(24\)-276-289](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-4(24)-276-289)

**Герлянд Тетяна Миколаївна** доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій професійної освіти, Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0002-7991-0431>

## АКСІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

**Анотація.** У статті здійснено системне теоретико-методологічне обґрунтування сукупності аксіологічних детермінант, що визначають структуру і логіку формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. На основі міждисциплінарного аналізу розкрито зміст інклюзивної компетентності як складного аксіологічного феномена, в якому інтегруються гуманістичні цінності, етика відповідальності та сучасну соціально-правова модель інвалідності. Виокремлено та деталізовано три рівні детермінації: світоглядно-філософський, професійно-етичний та соціокультурний. Особливу увагу приділено трансформації ціннісних орієнтацій педагогів в умовах екзистенційних викликів воєнного стану, повоєнного відновлення та розбудови безбар'єрного освітнього середовища крізь призму концепцій життєстійкості (resilience) та соціального капіталу.

Доведено, що інклюзивна компетентність як етико-професійне утворення визначає готовність педагога до відповідальної, педагогічно доцільної та морально виваженої діяльності в освітньому середовищі, виходячи з пріоритету прав людини, її гідності, безпеки та розвитку над вузькотехнологічною доцільністю освітнього процесу. Педагог при цьому виступає не лише транслятором знань і організатором професійного навчання, а й носієм гуманістичних цінностей, посередником між особистістю здобувача освіти та соціальним середовищем, фасилітатором його професійного і життєвого становлення. Заклади професійної освіти повинні забезпечити комплексне проектування освітнього простору, у якому враховуються психофізичні можливості здобувачів освіти, їх соціальний досвід, темп навчання, особливості сприймання інформації та професійні інтереси.

Наголошено, що в системі сучасної професійної освіти інклюзивна компетентність має бути інтегральною складовою професійної культури педа-



гога, оскільки саме підготовка особистості до продуктивної праці є одним із найпотужніших механізмів реальної соціальної інклюзії в суспільстві, особливо у післявоєнній відбудові України.

**Ключові слова:** аксіологічні детермінанти, інклюзивна компетентність, педагогічні працівники, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, професійна освіта, соціальна модель інвалідності, людиноцентризм, етика турботи, життєстійкість, соціальний капітал.

**Gerliand Tetiana Mykolaivna** Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Content and Technologies of Vocational Education, Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-7991-0431>

## AXIOLOGICAL DETERMINANTS OF THE FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF VET TEACHERS IN VOCATIONAL (VOCATIONAL-TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS

**Abstract.** The article provides systematic theoretical and methodological justification of the complex of axiological determinants that define the architectonics and the logic of forming the inclusive competence of VET teachers and instructors within the system of vocational (vocational-technical) education. Based on an interdisciplinary analysis, the essence of inclusive competence is revealed as a multifaceted axiological phenomenon that integrates humanistic values, the ethics of responsibility, and the modern socio-legal model of disability. Three hierarchical levels of determination are identified and detailed: worldview-philosophical, professional-ethical, and socio-cultural. Special emphasis is placed on the transformation of value orientations of VET teachers and instructors under the existential challenges of martial law, post-war recovery, and the development of a barrier-free educational environment through the prism of the concepts of resilience and social capital. The study concludes that the axiological core, which includes human-centeredness, dignity, and solidarity, acts as a fundamental regulator of the professional ethos, ensuring the transition from a formal adaptive approach to a profound semantic integration of students with special educational needs into the professional community.

It has been proven that inclusive competence as an ethical and professional education determines the readiness of teacher for responsible, pedagogically appropriate and morally balanced activity in the educational environment, based on the priority of human rights, their dignity, safety and development over the narrow technological expediency of the educational process. The teacher acts not only as a



translator of knowledge and an organizer of professional training, but also as a bearer of humanistic values, mediator between the personality of the student and the social environment, facilitator of his professional and life development. Vocational education institutions must ensure comprehensive design of the educational space, which takes into account the psychophysical capabilities of students, their social experience, the pace of learning, the peculiarities of information perception and professional interests.

It is emphasized that in the system of modern vocational education, inclusive competence should be an integral component of the professional culture of a teacher, since it is the preparation of an individual for productive work that is one of the most powerful mechanisms of real social inclusion in society, especially in the post-war reconstruction of Ukraine.

**Keywords:** axiological determinants, inclusive competence, VET teachers, learners with special educational needs, vocational (vocational-technical) education institution, vocational education, social model of disability, human-centeredness, ethics of care, resilience, social capital.

**Постановка проблеми.** Глобальні трансформаційні процеси, що охопили сучасний український соціум, вимагають від системи професійної (професійно-технічної) освіти (далі – П(ПТ)О) переходу до якісно нової парадигми функціонування. У центрі цієї парадигми є розбудова інклюзивного освітнього середовища, яке повинно забезпечувати не тільки професійне навчання осіб із особливими освітніми потребами (далі – ООП), але й гарантувати їхню повноцінну соціально-професійну самореалізацію. Ключовим суб'єктом, здатним забезпечити цей перехід, є педагогічний працівник закладу П(ПТ)О, чия інклюзивна компетентність визначає ефективність трансформацій у цьому векторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проте аналіз сучасних педагогічних реалій свідчить про наявність суттєвого когнітивного дисонансу: за наявності значного масиву методичних рекомендацій та технологічного інструментарію, реальна готовність педагогів закладу П(ПТ)О до роботи в умовах багатоманітності залишається недостатньою. Причина цього явища криється у недооцінці аксіологічного фундаменту компетентності. Інклюзивна компетентність є не суто технологічним конструктом, а продуктом глибокої аксіологічної детермінації, яка базується на внутрішніх ціннісних установках особистості. Без ціннісного прийняття здобувача освіти з ООП як рівноправного суб'єкта праці та життя, будь-які інклюзивні методики залишаються інертними інструментами.

Теоретичні основи аксіологічного підходу в освіті та ідей людиноцентризму закладено у працях В. Кременя [4], В. Радкевич [5], І. Зязюна [2],



які обґрунтували пріоритетність гуманістичних цінностей у системі професійної школи.

Проблематика формування інклюзивної компетентності як інтегративного утворення фахівця перебуває у центрі досліджень А. Колупаєвої [3], О. Таранченко [3]. Питання трансформації професійної культури педагога П(ПТ)О в умовах змін висвітлено у працях В. Радкевич [5], де наголошується на важливості аксіологічних пріоритетів.

У зарубіжному науковому сегменті (зокрема в працях L. Florian [9], T. Shakespeare [17], D. Goodley [12], R. Slee [18]) активно досліджується соціальна модель інвалідності та концепція «інклюзивної педагогіки для всіх», де інклюзивна компетентність педагога розглядається як інструмент боротьби за соціальну справедливість в освіті. Проте, попри потужну наукову базу, механізми системної детермінації інклюзивної компетентності через призму аксіології саме в контексті професійної підготовки кадрів в Україні, особливо в умовах воєнного стану, потребують подальшого ґрунтовного осмислення.

**Метою** статті є теоретико-методологічне обґрунтування аксіологічних детермінант формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів П(ПТ)О як основи цілісного процесу трансформації професійної свідомості та етосу фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** Під поняттям «етос фахівця» розуміємо систему фундаментальних морально-етичних цінностей, принципів, норм поведінки та професійних якостей, яка регулює діяльність представників певної професії

У межах сучасної наукової думки інклюзивна компетентність педагога розглядається не тільки як сума знань, умінь, навичок про психофізіологічні особливості здобувачів з ООП, а як *складний інтегративний аксіологічний конструкт*, що обумовлює здатність особистості до професійної діяльності в умовах антропологічної різноманітності здобувачів освіти. Ми стверджуємо, що інклюзивна компетентність має виразно ієрархічну структуру, де аксіологічне ядро (ціннісний базис) є центром, який визначає когнітивну, праксеологічну та рефлексивну складові цієї компетентності.

За І. Зязюном [2], виходячи з позицій фундаментальної педагогічної аксіології, будь-яка педагогічна компетентність є дієвою лише в разі опори на внутрішню аксіосферу педагога. Отже, інклюзивна компетентність педагога закладу П(ПТ)О базується на аксіологічному прийнятті людської багатоманітності як природного та цінного стану буття. Як зазначає А. Колупаєва і Тараненко [3, с. 42-48], інклюзія є, передовсім, перебудовою професійного мислення, відмовою від нормоцентричного підходу до освіти, де будь-яке відхилення від середньостатистичного стандарту сприймається як дефіцит або патологія.



Для педагогічного працівника закладу професійної освіти, чия діяльність спрямована на підготовку кваліфікованих робітників, аксіологічна сутність інклюзивної компетентності розкривається через нижчезазначені виміри.

1. *Онтологічний вимір*: інклюзивна компетентність як спосіб професійного буття педагога. Він розкриває інклюзивну компетентність як засадничу базу професійного буття педагога, що апріорі виключає будь-які форми дискримінації чи стигматизації особистості здобувача професійної освіти. У межах цього виміру доцільно ввести поняття «онтологічної безпеки» здобувача, де роль педагога полягає у створенні освітнього простору, у якому відмінність здобувача з ООП сприймається не як відхилення, а як природне розмаїття буття.

Онтологічна безпека (ontological security) є складним міждисциплінарним феноменом, що характеризує стабільний стан психіки людини, за якого вона володіє впевненістю у власній ідентичності, цілісності свого «Я», стабільності навколишнього соціального і матеріального світу.

Первинно термін був уведений британським психіатром R. Laing, який під онтологічною безпекою розумів внутрішнє почуття реальності та живості власного буття [13]. Людина, яка відчувається в онтологічній безпеці, сприймає себе цілісною і безперервною в часі особистістю. Виходячи з цього, якщо здобувач з ООП перебуває в середовищі, де його сприймають як неповноцінну особистість, онтологічна безпека зазнає руйнування і блокує освітній процес.

A. Giddens розвинув цей концепт, визначивши основу онтологічної безпеки – базову довіру до середовища [11]. Ця довіра формується через щоденні рутинні дії. Тобто, коли педагог створює стабільне, передбачуване освітнє середовище, здобувач отримує можливість фокусуватися на професійному зростанні, а не на захисті своєї ідентичності.

Уважається нормальною ситуація, коли інклюзивне навчання може викликати тривогу як у педагога – страх не впоратися, так і в здобувача з ООП – страх бути відкинутим. Виходячи з цього, надзвичайно важливим є стабільність професійної ідентичності педагогічного працівника – впевненість у своєму професійному праві та здатності навчати різних здобувачів. Такий стан педагога досягається через підвищення рівня його професійної культури. Онтологічна безпека в інклюзії – це не просто відсутність фізичних загроз, а стан ментального комфорту, коли право бути особливим є самоочевидним для всіх учасників освітнього процесу.

Це вимагає радикальної реконструкції застарілих, механістичних уявлень про професійну придатність. На заміну їм приходить реляційна онтологія, де професійна спроможність здобувача освіти розглядається не як внутрішня властивість, а як результат його взаємодії з інклюзивним середовищем.



Спираючись на правову модель інвалідності (Human Rights-Based Model), що лежить в основі Стратегії ЄС на 2021-2030 роки [7], педагог закладу П(ПТ)О трансформує власну світоглядну позицію, у полі якої фізичні чи ментальні обмеження здобувача перестають бути нездоланим бар'єром. Натомість розвивається здатність бачити в кожному здобувачеві потенційного фахівця, чия професійна реалізація є процесом відновлення його особистісної і соціальної цілісності. Отже, онтологічний вимір визначає педагога фахівцем, який перетворює процес навчання на простір соціального ствердження особистості.

2. *Гносеологічний вимір*: епістемічна справедливість та механізми когнітивної трансформації педагога, цей вимір інклюзивної компетентності визначає високу пізнавальну цінність інклюзивного процесу, де взаємодія зі здобувачем із ООП постає як фундаментальне, аксіологічно забарвлене джерело професійної та особистісної самоактуалізації педагога. У межах цього виміру доцільно згадати концепт «епістемічної справедливості» (за М. Fricker), що вимагає від викладача П(ПТ)О кардинального перегляду ієрархії знань у навчальному процесі. Це передбачає подолання «епістемічної нерівності», за якої суб'єктивний досвід учня з ООП ігнорується як невалідний. Натомість аксіологічна детермінація спонукає педагога до визнання інтелектуальних та життєвих стратегій такого здобувача як унікального, автентичного джерела знань, яке збагачує освітній процес.

Центральним механізмом гносеологічного виміру виступає трансформаційне навчання (за J. Mezirow) [14]. В інклюзивному контексті воно розгортається через подолання певної дилеми: усвідомлення невідповідності старих дидактичних схем і нової антропологічної реальності в системі освіти (наявність здобувачів з ООП).

Нинішня освітня ситуація вимагає від педагога критичної рефлексії щодо когнітивних стереотипів своєї професійної діяльності. Для подолання цих стереотипів педагогічний працівник повинен не тільки набувати знань про нозології здобувачів, але й інтегрувати принцип нейродивергентності у власну професійну картину світу.

Суть цього принципу полягає в розумінні варіативності пізнавальних стратегій здобувачів як природної властивості людського мозку. Отже, йдеться про перехід від стандартного викладання до диференційованого підходу, коли когнітивні особливості здобувача стають підґрунтям для розробки індивідуальних освітніх траєкторій.

Як доводять результати масштабного дослідження OECD (TALIS 2018), вчителі, які демонструють високу відкритість до інклюзивного досвіду та готовність до перегляду власних епістемічних установок, суттєво підвищують якість навчання для всього контингенту здобувачів [15]. Методики, розроб-



лені для подолання навчальних бар'єрів (наприклад, візуалізація складних виробничих алгоритмів, багаторівневі системи оцінювання), будуть ефективними та сприятимуть загальній інтелектуалізації освітнього середовища закладу П(ПТ)О.

У межах цього виміру інклюзивна компетентність педагога визначається здатністю педагога до когнітивної трансформації. Таким чином виклик, зумовлений нестандартністю освітньої ситуації, перетворюється на стимул для розширення методичного арсеналу та опанування інноваційними освітніми технологіями. Це передбачає глибоке розуміння того, що інклюзивний досвід збагачує професійну картину світу педагога, додаючи їй гнучкості, емпатійності та здатності до пошуку нетривіальних освітніх рішень.

3. *Праксеологічний вимір* визначає процес утілення інклюзивних цінностей у практичну площину дидактичних, методичних та виробничо-технологічних рішень в освітній системі закладу П(ПТ)О.

У цьому контексті праксеологічний компонент інклюзивної компетентності педагога розуміємо як систему професійних дій, способів організації освітнього процесу та технологій педагогічної взаємодії, спрямованих на створення реального, а не декларативного інклюзивного середовища. Заклади професійної освіти повинні забезпечити не тільки адаптацію навчального матеріалу, а комплексне проектування освітнього простору, у якому враховуються психофізичні можливості здобувачів освіти, їх соціальний досвід, темп навчання, особливості сприймання інформації та професійні інтереси.

У такому освітньому середовищі пріоритетною домінантою стає не формальне виконання стандарту, а ментальна безпека, збереження людської гідності, підтримка позитивної Я-концепції здобувача освіти та створення ситуації успіху для кожного. Освітня діяльність педагога набуває характеру педагогічного супроводу, наставництва і фасилітації, що передбачає допомогу здобувачеві освіти у подоланні навчальних труднощів, формуванні професійної ідентичності та розвитку віри у власні можливості.

Водночас ціннісна основа професійної діяльності педагога проявляється у здатності гармонізувати вимоги державних освітніх стандартів із індивідуальною траєкторією розвитку здобувача освіти, перетворюючи професійне навчання на процес особистісного зростання здобувача з ООП. Це передбачає переорієнтацію освітнього процесу з домінування нормативно-результативної складової на особистісно-розвивальні аспекти. Таким чином, результатом освіти буде не лише сформованість професійних знань, умінь і навичок здобувача, а й розвиток автономності, відповідальності, самоповаги, соціальної компетентності та життєстійкості особистості.



Ми погоджуємося з думкою В. Радкевич [5], яка наголошує, що в системі професійної освіти інклюзивна компетентність має бути інтегральною складовою професійної культури педагога, оскільки саме підготовка особистості до продуктивної праці є одним із найпотужніших механізмів реальної соціальної інклюзії в суспільстві, особливо у післявоєнній відбудові України. У цьому контексті професійна освіта виконує не лише економічну, а й важливу соціогуманітарну функцію, оскільки забезпечує включення кожної людини в систему соціально-економічних відносин, сприяє набуттю нею соціальної суб'єктності, формуванню почуття власної гідності, самоповаги та соціальної значущості. Саме через професійну діяльність людина отримує можливість бути повноцінним учасником суспільного життя. Цей факт є особливо важливим для осіб з ООП, для яких професійна самореалізація є не тільки засобом матеріального забезпечення, а й умовою соціального визнання та особистісної самореалізації.

Виходячи з вищесказаного зазначимо, що інклюзивна компетентність виходить за межі суто методичної підготовленості педагога до роботи з різними категоріями здобувачів освіти, вона набуває ознак етико-професійного утворення, яке інтегрує ціннісні орієнтації, професійні знання, педагогічні вміння, комунікативну культуру, емпатійність, рефлексивність та здатність до педагогічного проектування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти.

Інклюзивна компетентність у цьому контексті є показником гуманістичної спрямованості професійної діяльності педагога, його готовності працювати в умовах різноманітності, невизначеності та підвищеної психологічної вразливості здобувачів освіти.

Отже, інклюзивна компетентність як етико-професійне утворення визначає готовність педагога до відповідальної, педагогічно доцільної та морально виваженої діяльності в освітньому середовищі, виходячи з пріоритету прав людини, її гідності, безпеки та розвитку над вузькотехнологічною доцільністю освітнього процесу. У цьому випадку педагог виступає не лише транслятором знань і організатором професійного навчання, а й носієм гуманістичних цінностей, посередником між особистістю здобувача освіти та соціальним середовищем, фасилітатором його професійного і життєвого становлення. Таким чином, ця компетентність у системі професійної освіти є складовою професійної культури педагога, як визначає характер його педагогічних рішень, стиль педагогічної взаємодії, способи розв'язання педагогічних ситуацій та загальну гуманістичну спрямованість професійної діяльності. Вона забезпечує перехід від формального декларування інклюзії до її реального впровадження в освітню практику через створення умов для професійного, соціального та особистісного становлення кожного здобувача освіти незалежно від його індивідуальних особливостей та освітніх потреб.



Зазначимо, що інклюзивна компетентність базується на професійному світогляді педагога, який, у свою чергу, виходить з особистісного світогляду. Можемо виокремити декілька *основних світоглядних детермінант*, які визначають вектор розвитку інклюзивної компетентності.

### 1. Парадигма людиноцентризму як генеральна детермінанта.

Філософія людиноцентризму, ґрунтовно розроблена у працях В. Кременя [4, с. 110-125], виступає базисом для гуманістичної педагогіки. В інклюзивному просторі професійної освіти ця детермінанта вимагає переходу від «моделі дефіциту» до «моделі потенціалу». Світоглядна позиція педагога, детермінована людиноцентризмом, передбачає розуміння унікальності особистості здобувача освіти. Це зумовлює формування інклюзивної компетентності, за якої педагог здатен бачити за функціональними обмеженнями учня його творчі можливості, волю до розвитку та право на професійну самореалізацію. Людиноцентризм детермінує педагога на створення суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому просторі, де особливі потреби розглядаються як індивідуальні особливості здобувача професійної освіти.

### 2. Еволюція соціальної моделі інвалідності у європейському науковому дискурсі.

Сучасний європейський науковий дискурс щодо соціальної моделі інвалідності зазнав суттєвої еволюції, перейшовши від радикального соціоцентризму 1970-х років минулого століття М. Олівера до інтегративної правової моделі (Human Rights-Based Model), яка закріплена у Стратегії ЄС на 2021-2030 роки [7]. Провідні дослідники Т. Shakespeare [17], D. Goodley [12] наголошують, що інвалідність є не суто біологічним дефектом, а складною взаємодією між індивідуальними особливостями здоров'я та соціальним середовищем, яке або створює умови для входження в суспільство, або продукує виключення з нього.

Аксіологічна детермінація інклюзивної компетентності проявляється у внутрішній переконаності педагога в тому, що бар'єром є не особливості здоров'я здобувача освіти, а негнучкість освітніх та соціальних структур. Впровадження концепції інтерсекційності (intersectionality) дозволяє педагогу розуміти складність дискримінації, де інвалідність перетинається з іншими соціальними категоріями. Сучасні європейські автори, такі як L. Florian, доводять, що соціальна модель у педагогіці трансформується в концепцію «інклюзивної педагогіки для всіх», де замість виокремлення особливих груп створюється спільне середовище, що мінімізує потребу в сегрегації [9]. Педагог закладу П(ПТ)О повинен стати агентом інклюзії, завданням якого є деконструкція аблеїзму (ableism) – скритої системи цінностей, яка визначає людину лише через її вузькофункціональну продуктивність.

### 3. Онтологія багатоманітності та етика інклюзивної солідарності.



Дана детермінанта базується на засадах діалогічної філософії та сучасних концепціях соціальної справедливості, де інклюзивна компетентність постає не як статична сукупність знань, а як динамічна відповідь педагога на виклик багатоманітності людського буття. Ми стверджуємо, що перехід від сприйняття осіб з ООП як об'єктів педагогічного впливу до визнання онтології багатоманітності є ключовим моментом аксіологічної трансформації педагога закладу П(ПТ)О.

У межах цієї детермінанти інклюзивна компетентність формується як здатність педагога до резонансної взаємодії, де особливі освітні потреби розглядаються не як відхилення від норми, а як унікальний спосіб існування в професії. Як наголошує В. Радкевич, професійна освіта сьогодні потребує нової аксіологічної солідарності, яка б дозволяла педагогу бачити в кожному здобувачеві рівноправного суб'єкта праці [6, с. 12-14].

Ця світоглядна установка передбачає розвиток педагогічного такту та емпатійної культури, де прийняття різноманітності стає внутрішнім переконанням, яке виключає будь-які форми аблеїзму. Відтак, онтологія багатоманітності виступає смисловим полем, у якому інклюзивна компетентність набуває ознак стійкої ціннісної позиції, спрямованої на створення солідарного освітнього простору.

### 3. Професійно-етичні детермінанти.

Ця група детермінант фокусується на внутрішньому морально-деонтологічному кодексі педагога, де інклюзивна компетентність постає як результат усвідомленого етичного вибору.

Спираючись на концепцію Г. Йонаса про «імператив відповідальності» [1], визначаємо відповідальність як ключову детермінанту інклюзивної компетентності. Для педагога це означає прийняття відповідальності за майбутню професійну життєздатність здобувача з ООП, а саме перехід від формального дотримання інструкцій до випереджальної турботи. Ця відповідальність передбачає неперервне самовдосконалення педагога закладу П(ПТ)О, оскільки від його компетентності залежить життєвий шлях іншої особи.

У контексті науковців Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України О. Оржель, М. Бойченка, О. Петроє, С. Цимбалюк, Н. Шофолової інклюзивна компетентність визначається здатністю педагога до побудови етичних стосунків, активне створення умов для суб'єктного зростання особистості здобувача освіти [6].

Етика турботи про успішне професійне становлення здобувача з ООП диктує розвиток такої компетентності як педагогічна адаптивність. Професійна етика педагога закладу П(ПТ)О вимагає балансу між вимогами кваліфікаційного стандарту та реальними можливостями здобувача. Керівництво цінностями етики турботи дозволяє педагогу трансформувати освітнє



середовище у розвивальний простір, де забезпечується дотримання гідності здобувача освіти..

#### 4. Аксиологічна рефлексія як інструмент подолання етичних дилем.

Формування інклюзивної компетентності визначається здатністю педагога до постійної рефлексії над складними етичними ситуаціями. Як зазначає D. Schön [16, с. 40-55], професіоналізм детермінується «рефлексією в дії». В інклюзивному контексті це може трактуватись як готовність педагога критично аналізувати власні страхи, стереотипи, професійну позицію. Аксиологічна рефлексія має бути інструментом, який перетворює педагога з транслятора знань на фасилітатора успіху, здатного до етичного вибору на користь здобувача освіти у ситуаціях невизначеності.

#### 5. Соціокультурні детермінанти інклюзивної компетентності в умовах воєнного та повоєнного стану

Ця група детермінант відображає вплив макросоціальних трансформацій на структуру компетентності педагога закладу П(ПТ)О. В умовах сучасної України соціокультурне поле інклюзії зазнає радикальних змін, що робить інклюзивну компетентність інструментом соціальної реабілітації та національної стійкості. Інклюзивна компетентність педагога сьогодні характеризується новим викликом, а саме освітньою роботою з особами різного віку, які отримали різні види травм унаслідок військових дій. Наголошуємо, що в умовах криз освіта має базуватися на цінностях стійкості. Отже, розвиток життєстійкості вимагає від педагога оволодіння травма-інформованими практиками, де інклюзія розглядається як шлях повернення особи до повноцінного життя через професійну ідентичність. Це вимагає від педагога закладу П(ПТ)О не лише професійних знань, а й високої психологічної культури та аксиологічної готовності до підтримки здобувачів освіти.

#### 6. Соціальний капітал та етика солідарності.

Формування компетентності визначається потребою в акумуляції соціального капіталу в межах закладу П(ПТ)О. Інклюзивна компетентність може виступати чинником соціальної згуртованості. Як зазначає В. Радкевич [5, с. 1-2], у повоєнний період професійна освіта має стати простором безбар'єрної взаємодії. Детермінанта солідарності вимагає створення відповідних умов у закладах П(ПТ)О, де здобувачі освіти з різними можливостями навчаються взаємодопомозі та спільній відповідальності за результат. Соціокультурна необхідність розвитку інклюзивної компетентності педагога професійної освіти пов'язана з трансформацією цінностей ринку праці. Педагог П(ПТ)О виступає медіатором між здобувачем із ООП та роботодавцем. Компетентність педагогічного працівника визначається усвідомленням того, що професійна підготовка є ключем до входження особи з ООП в суспільство. У даному випадку аксиологічний вектор повинен спрямову-



ватися на формування у здобувачів освіти почуття професійної гідності та конкурентоспроможності. Інклюзивна компетентність педагога, таким чином, стає запорукою формування інклюзивного кадрового потенціалу держави, що є надзвичайно важливим фактором економічного відновлення поствоєнної України.

**Висновки.** Отже, обґрунтування аксіологічних детермінант формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів П(ПТ)О дозволяє зробити такі узагальнення.

1. Інклюзивна компетентність є складним аксіологічним феноменом, у якому ціннісні орієнтації (людиноцентризм, гідність, відповідальність) виступають фундаментальними детермінантами, що визначають вектор розвитку всіх інших її складників (онтологічного, когнітивного, праксеологічного).

2. Ціннісно-світоглядна зумовленість базується на прийнятті сучасної соціально-правової моделі інвалідності та деконструкції аблеїзму, що дозволяє педагогу стати агентом інклюзивної освіти.

3. Професійно-етичні детермінанти, зокрема етика відповідальності та турботи, забезпечують сталість інклюзивних практик та здатність педагога закладу П(ПТ)О до етичного вибору на користь здобувача у складних ситуаціях професійного навчання.

4. В умовах складних викликів воєнного стану інклюзивна компетентність педагога закладу П(ПТ)О визначається цінностями життєстійкості та соціальної солідарності, стаючи потужним інструментом соціальної реабілітації та збагачення соціального капіталу України.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у впровадженні аксіологічних компонентів у програми підвищення кваліфікації педагогів закладів П(ПТ)О, спрямованих на глибинну трансформацію ціннісних установок реалізації інклюзії та безбар'єрності.

#### *Література:*

1. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Пер. з нім. Київ: Лібра, 2001. 400 с.

2. Зязюн І. А. Естетика педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2019. 320 с.

3. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: Атопол, 2016. 152 с.

4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі: монографія. Київ: Знання України, 2011. 520 с.

5. Радкевич В. О. Розвиток національної професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України: наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Розвиток національної професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України», 21 листопада 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. №6(2). С. 1–19. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6226>



6. Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія / О. Оржель, М. Бойченко, О. Петрос, С. Цимбалюк, Н. Шофолова; за ред. О. Оржель. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 122 с. <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-2024>

7. Communication from the commission to the European parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Brussels, 3.3.2021. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52021DC0101>

8. Degener T. A new human rights model of disability. *The Routledge Handbook of Disability Law and Policy*. 2017. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43790-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43790-3_2)

9. Florian L. *The Sage Handbook of Special Education*. SAGE Publications Ltd, 2019. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526470430>

10. Fricker M. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press, 2017. URL: <https://academic.oup.com/book/5256>

11. Giddens A. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2019. URL: <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/8871/07/L-G-0003887107-0002286451.pdf>

12. Goodley D. *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. SAGE Publications, 2020. 23 p.

13. Laing R. D. *The divided self: An existential study in sanity and madness*. London: Tavistock, 1960. URL: <https://cdn.bookey.app/files/pdf/book/en/the-divided-self.pdf>

14. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED353469>

15. OECD. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

16. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 2023. 346 p.

17. Shakespeare T. *Disability Rights and Wrongs Revisited*. 2nd Edition. Routledge, 2018. URL: <https://www.routledge.com/Disability-Rights-and-Wrongs-Revisited/Shakespeare/p/book/9780415527613>

18. Slee R. *Inclusion and Exclusion in Education: Critical Questions*. Springer Nature, 2020. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-56600-5>

### References:

1. Yonas, H. (2001). Pryntsyp vidpovidalnosti. U poshukakh etyky dlia tekhnolohichnoi tsyvilizatsii [*The Principle of Responsibility: In Search of Ethics for a Technological Civilization*] / Per. z nim. Kyiv: Libra [in Ukrainian].

2. Ziaziun, I. A. (2019). Estetyka pedahohichnoi dii [*Aesthetics of pedagogical action*]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

3. Kolupaieva, A. A., Taranchenko, O. M. (2016). Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky [*Inclusive education: from basics to practice*]: monohrafiia. Kyiv: Atopol [in Ukrainian].

4. Kremen, V. H. (2011). Filosofiia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori [*Philosophy of humanism in the educational space*]: monohrafiia. Kyiv: Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].

5. Radkevych, V. O. (2024). Rozvytok natsionalnoi profesiinoi osvity v umovakh viiny, povoiennoho vidnovlennia ta yevrointehratsii Ukrainy [*Development of national vocational education in the conditions of war, post-war reconstruction and European integration of*



4(24)  
2026

СУСПІЛЬСТВО ТА  
НАЦІОНАЛЬНІ  
ІНТЕРЕСИ

ISSN 3041-1572 Online

Ukraine]: naukova dopovid na metodolohichnomu seminari NAPN Ukrainy «Rozvytok natsionalnoi profesiinoi osvity v umovakh viiny, povoiennoho vidnovlennia ta yevrointehratsii Ukrainy», 21 lystopada 2024 r. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 6(2), 1–19. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6226> [in Ukrainian].

6. Sotsialna inkluziia u sferi vyshchoi osvity: teoretyko-kontseptualni zasady, tsilovi hrupy, vymiry ta indykatory [*Social inclusion in higher education: theoretical and conceptual foundations, target groups, measurements and indicators*]: monohrafiia / O. Orzhel, M. Boichenko, O. Petroie, S. Tsymbaliuk, N. Shofolova; za red. O. Orzhel. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy, 2024. <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-2024> [in Ukrainian].

7. Communication from the commission to the European parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Brussels, 3.3.2021. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52021DC0101> [in English].

8. Degener, T. A. (2017). A new human rights model of disability. *The Routledge Handbook of Disability Law and Policy*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43790-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43790-3_2) [in English].

9. Florian, L. (2019). *The Sage Handbook of Special Education*. SAGE Publications Ltd, 2019. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526470430> [in English].

10. Fricker, M. (2017). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. URL: <https://academic.oup.com/book/5256> [in English].

11. Giddens, A. (2019). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press. URL: <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/8871/07/L-G-0003887107-0002286451.pdf> [in English].

12. Goodley D. (2020). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. SAGE Publications. [in English].

13. Laing, R. D. (1960). *The divided self: An existential study in sanity and madness*. London: Tavistock. URL: <https://cdn.bookey.app/files/pdf/book/en/the-divided-self.pdf> [in English].

13. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED353469> [in English].

15. OECD. *TALIS 2018 Results (Volume I)* (2019): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [in English].

16. Schön, D. A. (2023). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books [in English].

17. Shakespeare, T. (2018). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. 2nd Edition. Routledge. URL: <https://www.routledge.com/Disability-Rights-and-Wrongs-Revisited/Shakespeare/p/book/9780415527613> [in English].

18. Slee, R. (2020). *Inclusion and Exclusion in Education: Critical Questions*. Springer Nature. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-56600-5> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 21.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.04.2026